الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد

The Job Satisfaction And Its Relationship with The Job Competences of The Teachers of Autistic Children

إعداد الطالبة:

دارين نور الدين محمد الحاج

إشراف:

الأستاذ الدكتور فتحي جروان

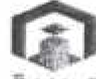
قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص تربية خاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

كانون أول/ 2014



جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا — نموذج (٩)

تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيس (ثلاثة مقاطع)	المشرف المشارك (إن وجد) (ثلاثة مقاطع)	الطالب (ثلاثة مقاطع)
فتحي عبد الرحمن جروان	....	دانيه نور الدين الحاج
التوقيع: .... التاريخ: 2015/4/5	التوقيع: .... التاريخ:	التوقيع: .... التاريخ: ٥/٤/٢٠١٥

شارع الأردن - مبيص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: aauga@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالبة دارين الحاج بتاريخ   / / 2015م وعنوانها الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد

وقد أجيزت بتاريخ   /   / 2015 م

أعضاء لجنة المناقشة :

الأستاذ الدكتور فتحي جروان.............................. رئيسا ومشرفاً

الاستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات.............................. عضواً

الدكتورة سهير التل.. عضواً

الإهــــــداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب

(والدي العزيز)

إلى القلب الناصع بالبياض

(والدتي الحبيبة)

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي

(إخوتي)

إلى من سار معي نحو الحلم.. خطوة بخطوة وسنبقى معاً.. بإذن الله

(زوجي الغالي............ منصور)

إلى الروح التي سكنت روحي

(ابني ....صالح)

وأخيراً وليس آخراً إلى من يقع نظره على هذا الجهد المتواضع قارئاً أو طالب علم.



بسم الله الرحمن الرحيم

{ سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم }. **البقرة (32)**

بعد شكر الله تعالى وحمده، أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان **إلى أستاذي ومعلمي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور فتحي جروان** لقبوله الإشراف على هذه الرسالة الذي تعهدني برعايته ومرئياته العلمية ،وبحسن تعامله، وكرم أخلاقة ،وسعة صدره ، وبتوجيهاته السديدة فلقد أعطاني الكثير من وقته، وبذل كل ما في وسعه لتذليل المصاعب ، وتخطي **العقبات التي** واجهتني ، وقد كان لكل ما قدمه أبلغ الأثر في هذه الرسالة ، ومهما قلت وعبّرت عما في نفسي من امتنان فلن أوفية حقه من التقدير ، جعل الله علمه هذا في موازين حسناته وجزاه خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور .... **والدكتور** .... على تفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وتقييمها وإبداء توجيهاتهم .

كما أوجه شكري وتقديري إلى أساتذتي في جامعة عمان العربية الذين كانوا خير مربين ولم يبخلوا علي بعلمهم طوال فترة الدراسة .

والشكر موصول إلى **جميع من قدم لي المساعدة** من طلبة ومعلمين .

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضى الوظيفي وللكفايات المهنية الكلي ولكل كفاية مهنية على حدا	71
14	معامل الارتباط بيرسون بين متوسط الرضى الوظيفي ومتوسطات الكفاية المهنية الكلي ولكل كفاية مهنية على حدا	72

فهرس الملاحــق

الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد

إعداد

دارين نورالدين محمد الحاج

إشراف

الأستاذ الدكتور فتحي جروان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء العلاقة بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية لمعلمي أطفال التوحد الملتحقين بمركزين من مراكز التربية الخاصة في العاصمة عمان وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة ، وتم اختيارهم بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي، ومن ثم تم تطبيق استبانة الرضا الوظيفي واستبانة الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد، اللتين أعدتهما الباحثة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على (25) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة.

وأظهرت النتائج أن " الكفايات المعرفية " جاءت في المرتبة الأولى ، وجاءت في المرتبة الثانية " الكفايات الإنتاجية "، وجاءت في المرتبة الثالثة " الكفايات الوجدانية "، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة " الكفايات الأدائية "، وأن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد بشكل عام كان متوسطاً وجاءت جميع الكفايات الفرعية بمستوى متوسط.

كما بينت النتائج أن هناك اثراً طردياً موجباً للرضا الوظيفي على الكفايات المهنية مجتمعة ، ومنفردة ، أي كلما زاد الرضا الوظيفي زادت الكفايات المهنية المعرفية ، والانفعالية والأدائية والإنتاجية والكفايات المهنية الكلية.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة مراعاة مدراء مراكز التربية الخاصة للرضا الوظيفي، والكفايات المهنية ، للمعلمين الذين يدرسون أطفال التوحد مما ينعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية للمركز، وتوفير المؤثرات والعوامل التي تساعد المعلمين في تحقيق أهدافهم والقيام بأدوارهم المختلفة بالمراكز، وذلك حتى تزداد دافعية المعلمين نحو العمل في جو نفسي اجتماعي مناسب، كما توصي بإجراء دراسات مشابهة على عينات وبيئات مختلفة.

Job satisfaction and its relationship with professional competences of the teachers of Autistic children

Prepared by
Dareen Noor El-Deen Mohammad Al-Haj

Supervised by
Prof. Fathi A. Jarwan

Abstract

The current study aimed at identifying the job satisfaction and its relationship with the professional competences of the teachers of autistic children enrolled in two special education centers in the city of Amman. The study sample consisted of (50) male and female teachers who were selected purposefully from the original population. To achieve the study objectives, the researcher developed tow questionnaires : the job satisfaction and professional competences of teachers. The reliability and validity of them were verified and then applied to the study sample.

The results of the study revealed that “the cognitive competences” have been ranked first, the “productive competencies” second, the “emotional competencies” third, and the “performance competencies” have been ranked fourth. The results also revealed that the level of the total professional competencies of the teachers was average and all other competencies were also average. There were also direct significant relationships (α=0.05) between job satisfaction and all of the professional competencies.

These results indicated that the managers of special education centers should consider the job satisfaction of the teachers of the children with Autism which in turn reflects positively on the center’s educational services and outcomes, and the necessity of the provision of the factors that assist teachers in achieving their

objectives and performing their various roles in the center, in order to increase teacher's motivation toward working in an appropriate social atmosphere.

The researcher recommended the need of conducting more studies on different samples and populations.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

اهتمّت معظم الأمم بالتعليم، سواءً المتقدمة منها أو النامية، وجعلته أهم القضايا لمعرفتها بأن استثمار رأس المال البشري هو الاستثمار الحقيقي للتنمية بجميع مجالاتها، والذي يعود عليها بمردود اقتصادي كبير يمتد على طول الزمن، ومن هذا المنظور اهتم معظم الباحثين بموضوع الرضا الوظيفي للعاملين– في أي قطاع تنظيمي– لذلك فإن الرضا الوظيفي للعاملين في أي تنظيم يعتبر من مكونات بيئة العمل الرئيسة (فلبان، 2008).

وقد أشارت السلوم (2005):إلى أن دراسة الرضا الوظيفي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة،فعن طريق دراسة الرضا الوظيفي، تتعرف على مشاعر الأفراد، واتجاهاتهم المتعددة،نحو مختلف جوانب العملية الإدارية، ويتمّ بذلك التعرّف إلى جوانب القصور ومحاولة تلافيها، ومعرفة المشكلات التي تهم العاملين؛ لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمنظمة التقدم، وزيادة الإنتاجية، ويعتبر الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن،والاستقرار النفسي، والفكري، والوظيفي، للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم –طوعاً– إلى زيادة الإنتاج، وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة أو المؤسسة – بغض النظر عن طبيعة نشاطها – (الاغبري، 2002)، كما أن العلاقات الاجتماعية في محيط العمل أحد محددات الرضا الوظيفي المهمة في حياة الفرد فهذه العلاقات تشعره بالانتماء والرضا داخل المؤسسة وخارجها (البدري، 2006).

ومن العاملين في القطاع التربوي، معلمو أطفال التّوحّد إذ تعدّ أهمية الرضا الوظيفي لديهم من مقومات نجاح المهمة التعليمية، بالمراكز التي تهتمّ بأطفال التّوحّد، ويذكر البتال (2000) الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، حيث أنهم يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، وفي أغلب الأحيان يتمّ تدريب المعلم على مهارات معينة؛ لتمكينه من التعامل مع مشكلة واحدة محددة، بينما يضم الفصل – في العادة – أفراداً ذوي احتياجات أخرى، وفي هذه الحالة ينتاب المعلم شعور بالعجز، والوحدة داخل الفصل المدرسي، وإن الترتيب غير الملائم، والإعداد غير الكافي – قبل وأثناء الحصة – هو العامل الرئيس الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم، مما يشكل أحد مصادر الاحتراق النفسي، ومن هنا جاء اهتمام الباحثة بدراسة الرضا الوظيفي، وعلاقته بالكفايات المهنية،لدى معلمي أطفال التّوحّد، في مراكز التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية وخاصة في مدينة عمان.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء العلاقة بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد.

عناصر مشكلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي" ما علاقة الرضا الوظيفي بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد؟ " والأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0.05) في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى التعليمي) "؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0.05) في الكفايات المهنية تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى التعليمي) "؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين مستوى الرضا الوظيفي والكفايات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين أولها: الجانب النظري، وثانيها: الجانب التطبيقي.

الجانب النظري:

- تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تبين العلاقة بين الرضا الوظيفي، وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد.
- قلة الدراسات العربية في هذا المجال – حسب علم الباحثة –.
- إمكانية استفادة المسؤولين من نتائج الدراسة في التعرّف على الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد، لوضع البرامج اللازمة لزيادة كفاءة المعلمين وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.
- تحديد السلبيات والإيجابيات ونقاط القوة والضعف لدى معلمي أطفال التّوحّد.

الجانب العملي:

- إعداد قائمة لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد.
- إعداد قائمة لقياس الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد.
- يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال التدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها.

مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة على النحو التالي:

مفهوم الرضا:

عرفه أبو نصير (2005) بأنه: شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج من تحقيق الإنسان هدفاً من أهدافه سواءً في الحياة أو العمل.

مفهوم الرضا الوظيفي:

عرفه الخضرا، بشير، مرة، أبو هنطش، وظاهر (2010) بأنه: عبارة عن مشاعر العاملين تجاه وظائفهم، حيث تتولد هذه المشاعر عن إدراكهم لما تقدمه لهم هذه الوظائف ولما ينبغي أن يحصلوا عليه منها، فانه كلما كان هناك تقارب بين الإدراكين ارتفع الرضا.

وتعرفه الباحثة – إجرائياً – بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المعلم تجاه عمله الذي يقوم به، وذلك لوجود الحاجات التي يشبع بها رغباته المختلفة من حب العمل، والبيئة السائدة

داخل المؤسسة التي تجذبه للإنجاز بشكل أفضل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس الذي أعدته الباحثة.

مفهوم الكفايات المهنية:

عرّف العنزي (2002) الكفايات المهنية بأنها:المهارات التي تتصل بالعمل التربوي وتؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح.

وتعرفها الباحثة– إجرائيا – بأنها: مهارات معلمي أطفال التّوحّد، التي لها علاقة بممارستهم العملية في مراكز التربية الخاصة، ومن شأنها الارتقاء بعمل المعلمين مع أطفال التّوحّد.

معلمو أطفال التّوحّد: وهم المعلمون والمعلمات الملتحقون بمراكز التربية الخاصة، والذين يقومون على رعاية وتعليم أطفال التّوحّد في مركز أكاديمية التدريب والتطوير والمركز الاستشاري للتوحد.

حدود الدراسة

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2013\2014.
- **الحدود المكانية:** تتمثل في مراكز التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية في مدينة عمان.
- **الحدود البشرية:** تتمثل بأفراد الدراسة، من معلمي أطفال التّوحّد في المركز الاستشاري للتوحد وأكاديمية التدريب والتطوير للتربية الخاصة في عمان.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بمدى تمثيل أفراد الدراسة لمجتمعهم، ومدى صدق وثبات أدوات الدراسة، وموضوعية أفرادها في استجاباتهم على فقرات أدوات الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تناول الأدب النظري ثلاثة محاور وهي: الرضا الوظيفي، والكفايات المهنية للمعلمين، واضطرابات التّوحّد؛ وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بهذه الموضوعات، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الرضا الوظيفي:

يُعدُ الرضا الوظيفي (Job Satisfaction) أحد المواضيع الإدارية المهمة اللازمة للنجاح في مختلف الميادين، وهو يستند إلى الظروف المحيطة بالعمل، والتي – على أساسها– يزداد الفرد حماساً للعمل، ويزداد إقباله عليه، ويزداد أيضاً انتماؤه لوظيفته، وللمنظمة، فترتفع بذلك إنتاجيته، وأداؤه، وبالعكس فالفرد الذي ينخفض رضاه عن عمله يقل نتيجة لهذا حماسه للعمل، ويقل إقباله عليه، وتقل أيضاً مشاعر الامتنان والولاء للوظيفة والمنظمة، فتقل نتيجة لهذا إنتاجيته وأداؤه (منصور،2010).

كما إنه أحد العناصر الأساسية للرضا العام في أي منظمة سواء أكانت علمية أم عملية، وهو الذي يمد الفرد بالطاقة اللازمة التي تمكنه من أداء الأعمال والاستمرار فيها، بل وتطويرها والإبداع فيها، حيث يسهم في بعث الطمأنينة في قلب العامل وبه تسمو روحه، ويصفو فكره، فيلتهب حماسه، ويركز في عمله؛ فينتج ويبدع.

إن تحقيق الرضا الوظيفي من أهم الأهداف التي تسعى أغلب المنظمات إلى تحقيقه، وخاصة أنه يعد الوسيلة الأساسية، واللازمة في تنمية العلاقة بين المنظمة والعاملين بها،

بالإضافة إلى تنمية السلوك الإبداعي لديهم، وإيجاد الدوافع لديهم؛ لبذل مزيد من الجهد، فالرضا يؤدي بالمنظمة إلى الاحتفاظ بقوة عمل مستقرة، وطموحات عالية، راغبةً في أداء العمل مقبلةً عليه(الخيري، 2008).

مفهوم الرضا الوظيفي

اتخذت تعريفات الرضا عن العمل اتجاهات مختلفة، جعلت الإجماع على تعريف موحد له أمراً في غاية الصعوبة، نظراً لاختلاف النظرة إلى العمل التي ترجع إلى منطلقات كل باحث حين تعرضه لهذا الموضوع، إضافةً إلى اختلاف الظروف والبيئة والقيم والمعتقدات وطبيعة الاتجاه الذي يرتكز– أحياناً – على المشاعر والأحاسيس الشخصية، و– أحياناً أخرى – على الموقف البيئي للعمل و– أحياناً – لطبيعة العمل نفسه.

وقد عرفّه نيستيرن (Nestern,1994,) بأنه: محصلة الشعور الذي يشعر به الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، والذي يتكون من مجموعة من الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها، ويمكن للفرد الحصول على الأجر، وعلى فرص الترقية المتاحة، وعلى مجموعة العمل التي ينتمي اليها، والخدمات المقدمة له من قبل المؤسسات.

كما بين الشهريّ (2002): أن رضا الفرد عن العمل، يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته، وميوله، وسمات شخصيته، وقيمه، كما يتوقف– أيضاً –على موقعه الوظيفي، وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته.

وأشار العبد الجبار (2004) إلى أن الرضا الوظيفي:هو الحالة التي يصل فيها المعلم إلى التكامل مع عمله، والتفاعل مع وظيفته، من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته في التقدم والنمو، وسعيه إلى تحقيق أهدافه الاجتماعية، وأهداف المدرسة.

كما عرفه جونز وسلوني (Jones & Sloane,2009) بأنه: حالة وجدانية سارة، تنتج عن تقويم عمل الفرد أو خبراته المهنية، وعلى أساس ذلك فإن الرضا الوظيفي يعد مفهوماً يشمل مظاهر خاصة أو محددة، ولعل أهم هذه المظاهر هي طبيعة الوظيفة، والزملاء، والإشراف، والراتب، ونظام الترقيات، ونظام الاتصالات، والسياسات التنظيمية...الخ.

وعرفه الخيري(2008): أنه إحساس داخلي يتولد لدى الفرد، ويتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته، ورغباته، من خلال مزاولته للوظيفة التي يعمل بها، والذي ينتج عنه نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات، ومهمات، وهذا الشعور إما أن يكون كلياً وهذا يعني رضا الفرد عن جميع العوامل التي تؤثر على مشاعر الفرد نحو وظيفته ومدى تعلقه بها، أو أن يكون هذا الشعور جزئياً، وهذا يعني رضا الفرد عن جوانب معينة دون الأخرى، كأن يكون الفرد راضياً عن الراتب وفي نفس الوقت غير راض عن المكانة الاجتماعية.

كما عرفه حكيم (2009):بأنه إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح، والسعادة؛ نتيجة لإشباع حاجاته، ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها، والذي نتج عنه نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهمات.

كما عرفه العاجز ونشواتي (2004): بأنه مجموعة المؤثرات الإيجابية أو السلبية التي تؤدي إلى قبول أو رفض المعلمين لطبيعة عملهم بصفتهم معلمون.

يتضح من خلال التعريفات السابقة بأنها تركز على العديد من الأساسيات التي تهتمّ بتحسين الجوانب النفسية للفرد أو المعلم وذلك من خلال استخدام العديد من المؤثرات والعوامل المرتبطة بسياسة النظام التعليمي بالإضافة لتحسين الجوانب المادية كالأجور، والحوافز، التي ستعود بالأثر الإيجابي على المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين الشعور بالأمان، والرضا الوظيفي، وتطوير فعالية أدائهم التعليمي.

النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.

يقدم الشهريّ(2002) ملخصاً مختصراً لأبرز النظريات التي تناولت الرضا الوظيفي، ومن ذلك:

- **نظرية الإدارة العملية لفريدريك تايلور(Taylor):** والتي ترتكز على أن الحوافز المادية هي أهم ما يحقق الرضا الوظيفي، ومن ثم سعت هذه النظرية إلى تنمية أساليب وإجراءات العمل بناءً على دراسات الوقت، والحركة، و وضع معايير للأداء يتمّ في ضوئها إعطاء الحوافز المادية للعمال؛ لحفزهم على العمل – وهذه النظرية ركزت على تلبية الحاجات الفسيولوجية للأفراد، كوسيلة لتوجيه سلوكهم، ولكنها أهملت العوامل الإنسانية باعتبار العمال هم أفراد لهم حاجات غير فسيولوجية وهي ذات الرتبة الأعلى في نظرية ماسلو.
- **نظرية الحاجات الإنسانية:** والتي ترى أن من شأن إشباعها تحقيق الرضا لدى الفرد، ومن ثم فإنه عن طريق إشباع هذه الحاجات لدى الفرد يمكن ضمان رضاه عن العمل. وقد تحددت هذه الحاجات في صورة هرمية حسب درجة الإشباع.

ويرى الشهريّ (2002) أن هذه النظرية تتوقع بالنسبة لوضع العامل في عمله، أنه لا يتمّ الرضا حتى يتمّ إشباع الحاجات الدنيا والخاصة بالأمن، والأجر الذي يتقاضاه الموظف، ويرى دوجلاس (Duglas) – كما في الشهريّ (2002)–: أن شعور العامل بالأمن يقتضي ثلاثة متطلبات، هي شعوره الداخلي بأن عمله يرضي رؤسائه، والمشرفين عليه، وأنه موضع تقدير واحترام من جانبهم، ومعرفته لواجباته ومسؤولياته في عمله، وثبات النظم التي يعمل في ظلها.

نظرية العاملين لفردريك هرزبرج: وهي تركز على تحديد العوامل المسببة للرضا، أو عدم الرضا الوظيفي، فهو يرى أن هناك عاملين يرتبطان بالرضا الوظيفي هما :

- **العوامل الدافعة الداخلية:** وتشكل هذه العوامل تلك الجوانب من العمل التي – في حال وجودها – تشبع حاجات العاملين للنماء النفسي، وهذه – غالباً ما تكون – واقعة ضمن العمل، أو كامنة في داخله، والتي – في حال توافرها في موقف العمل بشكل ملائم وإيجابي– تؤدي بالضرورة إلى الشعور بالرضا والقناعة لدى العاملين، ولكن غياب، أو عدم ملاءمتها لا يؤدي بالضرورة إلى الشعور بالتبرم. ويمكن حصر العوامل الدافعة هذه في الإنجاز، والتقدير، والعمل نفسه أي كونه مثيرًا أو مقبولاً، ومتنوعًا أو رتيبًا، والمسؤولية والترقي، أي فرص الترقية وتغيير المكانة، واحتمالية النماء، فجميع هذه العوامل تعتبر عوامل داخلية لها أثرها على الدافعية وعلى الإحساس بالرضا والقناعة في العمل (الطويل، 2001).
- **العوامل الصحية أو الخارجية:** وهذه العوامل هي التي تتعلق ببيئة العمل مثل : السياسة وأنظمة المؤسسة، والإشراف، والعلاقة بين الزملاء، والرواتب، وظروف العمل، والمكانة،

والأمن الوظيفي، والحالة الاجتماعية.ويرى الطويل (2001): أنه في حالة عدم توافر هذه العوامل أو عدم ملاءمتها في الوسط الوظيفي فإنها تسبب شعوراً باللاقناعة واللارضا، ولكن توافرها– بشكل عام – لا يشكل بالضرورة إحساساً أو شعوراً بالرضا والقناعة.

– **نظرية بورتر ولولر:** بيّن الشهريّ (2002) أن استمرار أداء العاملين وفعالية الدوافع لديهم تعتمد إلى حد كبير، على مدى رضاهم، وقناعتهم، ومدى إدراكهم الإيجابي،للعلاقة بين المكافأة التي حصلوا عليها وبين ما يدركون أنهم يستحقون أن يحصلوا عليه، كنتيجة لعملهم.ولقد اعتّد بورتر ولولر" نموذجاً لتفسير أداء العاملين، حيث افترضا بأن الأداء والإنجاز تتيح عوائد، ومكافآت داخلية، وخارجية. وهذه العوائد الداخلية، والخارجية تعود بالرضا على العمل. فالعوائد الداخلية: هي تلك العوائد الناجمة عن شعور الفرد بالفخر، عندما يؤدي عمله بكفاءة، وعندما يكون هذا العمل بمواصفات وأهمية ترضي رغبات الأفراد. أما العوائد الخارجية: فهي تلك التي تمنحها المنظمة للفرد؛لإشباع حاجاته الدنيا وتتمثل: بالأجر،والأمان، والحاجات الاجتماعية، كما تتضمن عنصراً آخر، وهو أدراك الفرد لعدالة العوائد التي يستلمها.

– **نظرية التوقع لفروم Vroom's Expectancy Theory:**

تقوم هذه النظرية على أن أداء الموظفين يتحدد من خلال مقدار التوقع لديهم في الحصول على المكافآت في إطار معادلة سلوكية تحقق علاقة طردية بين الأداء العالي والمكافآت، وهذا يعني أن: الرضا الوظيفي ينعكس من خلال الإنجاز بالجهد، وبالمكافآت، وبالأهداف الذاتية للموظفين، والعاملين بالمنظمات(الفهداوي، 2002).

وذكر الشهريّ (2002): أن الرضا الوظيفي – وفقاً لهذه النظرية – يعود إلى الموازنة أو التوازن بين الاحتياجات التي يطمح إليها الموظف، ومقدار ما يوفره العمل للموظف من هذه

الاحتياجات، فكلما زادت درجة التعارض هذه زادت نسبة عدم الرضا الوظيفي وكلما زادت درجة الانسجام بين الاحتياجات وما يتحقق منها زادت درجة الرضا الوظيفي.

ويرى فروم: أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف ما، بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، أي أن الفرد يتحقق لديه إحساس إيجابي بالثقة، والشعور بالرضا، عندما يستشعر تقبله للنتيجة المتوقعة، مقابل ما بذله من أداء (الهويش، 1420).

- **نظرية العدالة والمساواة لآدمز** : وهذه النظرية تتحدث عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والمساواة، وتفترض هذه النظرية أن الفرد مدفوع إلى أن يوجد توازناً بين ما يعطيه للمنظمة من وقت وجهد وخبرة، وبين ما يحصل عليه على شكل راتب واعتراف وعلاقة مع الآخرين، وهذا التوازن يتحقق إذا شعر الفرد أن مدخلاته تعاد لمدخلات الأشخاص الذين ينبغي أن يتعادل معهم فإذا شعر الفرد بعدم المساواة فسوف يحدث عنده نوع من التوتر، ويتحرك لإنقاصه بمحاولة تغيير مدخلاته أو إنتاجيته داخل المنظمة (الهويش، 1420هـ).

- **نظرية القيمة للوك:Locke's Value Theory** بيّن لوك أن الرضا الوظيفي حالة عاطفية سارة؛ ناتجة عن إدراك الموظف،أن وظيفته تتيح له ممارسة القيم الوظيفية الهامة في تصوره بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته.وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الرضا الوظيفي له عناصر متعددة وكل عنصر منها يشكل قيمة معينة لدى الموظف، وتتدرج أهمية هذه العناصر لدى الموظف بشكل خاص، فعناصر الرضا الوظيفي التي تشكل قيماً أولية لدى موظف ما، قد تشكل قيماً ثانوية لدى غيره من الموظفين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للموظف من خلال أوزان عناصر الرضا الوظيفي وفقاً لأهمية كل عنصر منها كما يحددها الموظف نفسه (خيري، 2008).

ويرى لوك Locke أن من المسببات الرئيسة للرضا عن العمل قدرة ذلك العمل على توفير عوائد ذات قيمة ومنفعة لكل فرد، وأن هذه العوائد تناسب وظيفته ومستواه الوظيفي والاجتماعي، وتناسب رغباته وأسلوبه في الحياة، وأنه كلما كان العمل يوفرّ العوائد ذات القيمة للفرد كان الفرد راضياً عنه.

وعليه ترى الباحثة:أنه لا توجد نظرية يمكن أن يُقال عنها إنها شاملة في الرضا الوظيفي؛ لأن كل نظرية من هذه النظريات ركزت على جانب وأهملت جوانب أخرى، ولأن الرضا الوظيفي يعتبر نتيجة للتفاعل بين الفرد وطبيعة العمل وبيئته.

عوامل ومحددات الرضا الوظيفي

نظراً لتعدد ميول الفرد فقد تعددت آراء الباحثين نحو العوامل المؤثرة في الرضا حيث يرى بعض الباحثين أن الرضا الوظيفي له جوانب ومكونات مختلفة، تكمن في محتوى العمل الوظيفي وظروفه التنظيمية، وأن هذه الجوانب تستند إلى إطار نظري، في تحديدها وتحليلها وقياسها، وتتأثر بعوامل مؤسسية، وعوامل ذاتية فردية، أما العوامل التي تؤثر بشكل مباشر أو تعمل على خلق الرضا الوظيفي وتحديد مداه فهي على النحو التالي(الشهريّ،2002):

- عوامل ذاتية تتعلق بالعاملين أنفسهم.
- عوامل تنظيمية تتعلق بالتنظيم، وظروف، وشروط العمل.
- عوامل بيئية تتعلق بالبيئة، والنظم الأخرى، التي يوجد فيها التنظيم، أو يتعامل معها.
- بمعنى أن هنالك عوامل ذاتية خاصة بالفرد والمتمثلة في: مهاراته، وقدراته، ومستوى دافعتيه للعمل، وعوامل تنظيمية تتمثل: بما يسود في التنظيم من علاقات وظيفية بين زملاء عمل، ورئيس ومرؤوس، ومحتوى الوظيفة،ونطاقها،ومداها. وهناك عوامل تنظيمية ترتبط بالبيئة تتمثل: في الانتماء الاجتماعي، والثقافي للموظف وظروف نشأته، حيث

تلعب دوراً كبيراً في تشكيل ميوله وسلوكه وتكامله مع الوظيفة ورضاه الوظيفي. ومن العناصر التي تدخل في الرضا الوظيفي: طبيعة العمل، والأجر، وفرص النمو الاجتماعي، والارتقاء الوظيفي، وأسلوب القيادة والإشراف، وجماعات العمل، والعلاقات الاجتماعية.

ولقد حدد حكيم (2009) عوامل ومحددات أخرى للرضا الوظيفي ومنها: كفاية الإشراف المباشر، والرضا عن العمل ذاته، والاندماج مع الزملاء في العمل، وتوفير الهدفية في التنظيم، وعدالة المكافآت، والحالة الصحية (البدنية والذهنية).

عوامل الرضا الوظيفي للمعلم

يتأثر الرضا الوظيفي لدى المعلم بالعديد من العوامل والمؤثرات، التي تتعلق بحالة المعلمين النفسية والمادية، حيث تؤثر السياسة التعليمية وما تقدمه الإدارة التعليمية للمعلمين من إمكانات وحوافز مادية، ومعنوية بشكل كبير على نشاط المعلمين وأدائهم، كما يؤثر أسلوب الإدارة المدرسية القيادي بما ينتهجه من ممارسات ديمقراطية، أو تسلطية على ممارسات وسلوك المعلمين نحو العمل، وتحسين الأداء، حيث يمثل مدير المدرسة العنصر المتفاعل بصورة مباشرة مع المعلمين من خلال نمط قيادته، وعلاقاته الإنسانية مع المعلمين، التي تعتمد على العدل، والمساواة، ومراعاة شؤونهم في كافة المجالات، وما يقدمه من زيادة، وتحسين في النمو المهني لهم(العاجز ونشوان،2004).

وهناك عوامل عديدة يمكن استخدامها من قبل الإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية بصورة مباشرة في التأثير، وتوجيه سلوك المعلمين بمن فيهم معلمي التربية الخاصة وتحسين أدائهم المدرسي والصفي بما ينعكس بالإيجاب على تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وإحداث النمو المتكامل والشامل للطلاب في كافة النواحي، التي تسعى الإدارة التعليمية بمساعدة الإدارة

المدرسية،على تحقيقها لدى الطلاب باعتبارهم محور العملية التعليمية، من خلال توفير مايلي: (أحمد، 2003):

1- الإهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين، من خلال استخدام أساليب جديدة عديدة وبأسلوب علمي، بناءً على حاجاتهم المهنية والإدارية والتي تؤهلهم للعمل، والحصول على تعلم فعّال ينعكس على الطلاب.

2- تقديم الحوافز المادية، والمعنوية للمعلمين بناءً على نشاطهم، وخبراتهم، وقدراتهم، حتى يشعر المعلمون بانتمائهم للمدرسة، وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية، توفر لهم بيئة تعليمية، ومناخ تعليمي مناسب لأدائهم الوظيفي.

3- التعرّف إلى حاجات المعلمين المهنية في عملية التدريس، وتقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة لهم، بناءً على هذه الحاجات؛ من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية، والمعنوية بسهولة، والتعامل مع كل الطلاب الذين يعانون من التّوحّد بأسلوب سليم، وجريء، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية بأقل جهد، وتكلفة، و وقت.

4- استخدام أنماط قيادية ديمقراطية من قبل الإدارة المدرسية تركز على رفع الروح المعنوية والانتماء للمعلمين، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم وحب مهنة التدريس، من خلال زيادة التفويض، وحسن التعامل، ومراعاة شؤونهم الشخصية بالمدرسة، وإقامة علاقات متوازنة معهم، تحببهم في العمل المدرسي.

5- أن تتسم أساليب الإشراف التربوي التي يستخدمها المديرون، والمشرفون التربويون، مع المعلمين بالديمقراطية، والتي تراعي حاجات المعلمين المهنية، وأن تبتعد عن الأسلوب التسلطي، وتصيد أخطاء المعلمين، وأن تتمّ الزيارات الصفية للمعلمين حسب الأصول

العلمية الحديثة والتي تعتمد على التعاون والمشاركة في عملية الإعداد، والتنفيذ، والتقويم للزيارة الصفية(منصور ،2010).

ولقد أشار عبد الله (2008) في دراسته إلى أن الشعور بالرضا لدى الفرد يزيد من الإنتاج، والرضا عن العمل في الأمور الأساسية بالنسبة للفرد والمجتمع، فإذا وجد شعور بالرضا لدى الفرد عن العمل وعن مرؤوسيه، ينتج بينه وبين من معه في العمل توافق نفسي، واجتماعي، وهذا بدوره ينعكس إيجابياً على أداء الفرد.

أساليب قياس الرضا عن العمل

لقد بين الشهريّ (2002) أن: أهمية القياس للرضا تتضح من منطلق اهتمام كل منظمة أو جهة عمل باستمرارية، وإنتاجية أفرادها، وعملها على عدم التفريط فيهم، والمحافظة عليهم، ورغبتها في الاعتماد عليهم، وكسب رضاهم، وجذبهم للعمل، ومن هنا فإن قياس الرضا عن العمل يعد ضرورة ملحة إذا ما أريد تحقيق ذلك، وهناك أسلوبان رئيسان يمكن إتباعهما لقياس الرضا عن العمل هما: أسلوب قياس الآثار السلوكية، التي تصدر عن العاملين، وتدل على الرضا أو عدم الرضا عن العمل، وأسلوب التقرير الذاتي، حيث يجيب الفرد عن بعض الأسئلة؛ ليقرر بنفسه ما إذا كان راضياً عن عمله أو غير راضٍ، أو أن يذكر مشاعره تجاهه من جوانبه المختلفة، وأسلوب التقرير الذاتي يعتمد على الاستبانة التي توجه إلى الفرد؛ ليجيب عن أسئلتها التي تدور حول ما يلي:

1. الحاجات الإنسانية وفق تقسيم" ماسلو" للحاجات وهنا يكون الهدف، هو التعرّف على مدى إشباع الوظيفة لكل حاجة من هذه الحاجات لدى الفرد الذي يشغل الوظيفة.

2. جوانب العمل المختلفة، باعتبارها عناصر للرضا عن العمل، وفرص الترقي، ونمط القيادة،أو نوع الرئاسة، والإشراف، والظروف المحيطة ببيئة العمل، والعلاقات مع الزملاء،ومع الرؤساء، وعبء العمل، ومسؤولياته، وعدد ساعاته، والسلطة الممنوحة، ومدى المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، والمكانة الاجتماعية، وتقدير المجتمع.

مظاهر عدم الرضا الوظيفي

إن عدم الرضا الوظيفي يمثل عجز الفرد عن التكيف السليم مع ظروف عمله ، المادية،أو الاجتماعية، وهناك مظاهر متعددة لعدم الرضا نذكر منها (الخيري، 2008):قلة الإنتاج من حيث الكم والكيف، الإكثار من الحوادث ومن الأخطاء الفنية، إساءة استخدام الآلات والأدوات والمواد الخام، كثرة التغيب، والتمارض – بعذر أو بدون عذر–، والانتقال من عمل لآخر، و اللامبالاة، والتكاسل، والشعور بالاكتئاب،و الإسراف في الشكوى، أو التمرد، أو المشاغبة، ويجب ملاحظة أنه قد لا يترك الأفراد العمل بالرغم من عدم رضاهم عنه، وخصوصاً أولئك الذين لديهم فرص بسيطة للالتحاق بعمل جديد، والذين لديهم مطالب اقتصادية كثيرة.

ثانياً: الكفايات المهنية

يعد التعليم مهنة متفق عليها تربوياً، لها أصولها العلمية، ولها كذلك إطار ثقافي خاص بها، ولها مهاراتها الفنية، ودستورها الأخلاقي، ومن هذا المنطلق، انصب الاهتمام على الإعداد العلمي، والمهني، والثقافي للمعلم، الذي يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الكفايات، والمهارات التدريسية الضرورية لإنجاح مهماته، وجعله من رواد الفكر،والثقافة،والأصالة، والتجديد، اللازمة لإنجاح العملية التربوية في كل أبعادها، وبنجاحه ينجح كل مسعَ للتطوير، والتجديد، ويجب على

المعلم إتقان المهارات والكفايات الضرورية التي تساعده في تقديم إيضاحات مهمة للطلبة، والتي من شأنها إثارة دافعتيهم للتعلم، وكل ما يكتسبه المعلم من مهارات و كفايات يجب أن تتناسب مع الدور الذي يقوم به، ويجب كذلك أن تتناسب هذه الكفايات مع المتطلبات للتطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه وأساليبه، ومصادره (الفتلاوي، 2004).

ويعد تناول موضوع الكفاية من داخل الحقل التربوي والبيداغوجي – حديثاً–، حيث ترتبط الكفاية بتصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة وفعالية المعلمين، ويختلف مفهوم الكفاية باختلاف المرجعية المؤسسية له، والمعتمدة في تحليله وبنائه، فالكفاية معارف معمقة معترف بها تعطي صاحبها سلطة الحكم والتقرير في بعض المجالات، وهي استعداد للقيام ببعض الأفعال، وترتبط الكفاية بعدة مفاهيم مثل: القدرة، والمهارة، والمعرفة، والاتجاه، فهي الوعاء الذي يجمعها، ويوظفها بشكل متكامل لخدمة العملية التعليمية (الخلاقي وآخرون، 2007).

تعريف الكفاية

تعد الكفاية قدرات مكتسبة للسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من مهارات ومعارف، وقدرات واتجاهات، مندمجة معاً بانتظام لدى الفرد الذي يكتسب هذه القدرات، ويجندها ويوظفها بقصد مواجهة مشكلة معينة، بحيث يضع الحلول المناسبة لها، وارتبط مفهوم الكفاية – في بداية ظهوره – بمجال المهن، والتشغيل، وتدبير الموارد البشرية، وفي المجال التربوي استخدم مفهوم الكفاية، مرادفاً للقدرة على أداء العمل، وامتلاك المعرفة، والقدرات اللازمة للمعلم للقيام بأدواره، وتحديد واجباته ومسؤولياته (حلس، وأبو شقير، 2010).

وعرفتها الفتلاوي (2003، 42) على أنها: " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية، تشتمل في مجملها على جوانب معرفية، ومهارية، ووجدانية، تكوّن الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

وعرف مرعي(2003، 16) الكفاية على أنها: "القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان، وبمستوى الأداء، وبأقل جهد، و وقت،وكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية(Cognitive)، وقد تكون أدائية (Performance)، والكفاية المعرفية:تكون منطلقاً وأساساً للكفاية الأدائية، وتشير الكفاية الأدائية:إلى عمليات، وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهمات التي ترتبط بها".

ويرتبط مفهوم الكفاية بعدد من المفاهيم كالمهارة، والأداء، والفعالية، حيث تعد المهارة أحد عناصر الكفاية، فإذا تحققت المهارة في إنجاز شيء أو أداء معين، فهذا يعني تحقق الكفاية له، حيث أن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز، وترتبط الكفاية بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء، أي ترتبط بسلوك أدائي مرضٍ للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهمات المطلوبة، وإذا تحققت الفعالية لشيء ما فهذا يعني تحقيق الكفاية له، فالكفاية مطلب ضروري للفعالية، فالكفاية أحد عناصر الفاعلية(الفتلاوي،2003).

وتعد عملية التعليم والتعلم عملية اتصال وتواصل إنساني قطباها الرئيسان المعلم والمتعلم، وتهدف هذه العملية إلى تحقيق مخرجات محددة تتمثل في: تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم في نهاية هذه العملية، وتحقيق المخرجات هو من مسؤولية المعلم والمتعلم معاً، ويلاحظ في النظم التربوية التقليدية أن دور المعلم يتحدد من خلال قيامه بالتنفيذ الحرفي في غرفة الصف للمناهج التي تضعها السلطات التربوية المختصة، أما في ظل النظم التربوية الحديثة فقد شمل التطور

كافة عناصرها بما فيها المعلم، وفي ظل هذين النظامين للتربية لابدّ للمعلم أن يمتلك مجموعة من القدرات، والمهارات التي تمكنه من القيام بالدور المرسوم له على أكمل وجه (الحصري، والعنيزي، 2005)

وترتبط الكفايات المهنية بإنجاز العمل المهني، من خلال ممارسة جيدة، أساسها اكتساب المهارة في الأداء استناداً إلى إطار نظري يحدد متطلبات المهنة، ويشمل مفهوم الكفايات المهنية المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، ويتصل مفهوم الكفاية بالعمل التربوي، وتؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح (الزهراني، 1433 هـ)

وعرف ساسي(1998) الكفايات المهنية بأنها: مجموع المعارف، ومهارات الفعل، ومهارات الوجود، أو كل فعل أو وجود ضروري لممارسة مهنة التعليم، وهي المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية؛لأداء مهمات المعلم وأدواره.

وعرف اللقاني والجمل (2003، 195) كما ورد في الشهريّ (2008) الكفايات المهنية بأنها: " مجموعة المعارف،والمفاهيم،والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين،توجه سلوكه، وترتقي في أدائه إلى مستوى التمكن، الذي يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر".

أهمية الكفايات في العملية التعليمية

تُعد الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة – حالياً– في برامج إعداد وتدريب المعلمين؛ لأنه مهما توفرت المباني الحديثة، والمناهج المتطورة، وأساليب الإشراف، والتوجيه، فأنها لن تتمكن وحدها من إحداث التطور المطلوب، من غير معلم كفء قادر على إحداث التكامل والربط بين

كل ذلك وترجمته إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية فعّالة،ومؤثرة. و لإعداد النوعيات الممتازة من المعلمين أهمية بالغة؛ لأن المعلم الكفء هو محور العملية التعليمية، وحجر الزاوية في أي نشاط تربوي، فإذا أحسن تدريبه – وبخاصة على الكفايات المهنية – يمكن أن ينعكس ذلك على الطالب، وعلى العملية التعليمية، وعلى حياة الأمة،ومستقبلها إلى درجة كبيرة، ولكي يكون المعلم كفؤاً قادراً على توجيه وقيادة العملية التربوية لابدّ أن يكون متمكناً من مجموعة الكفايات الهامة اللازمة لقيامه بمهمته التعليمية، بالإضافة إلى معرفته للسبل التي تساعد على زيادة كفايته (حلواني، 1423هـ).

مكونات الكفايات

تتضمن الكفايات أربعة مكونات أساسية على النحو التالي:

1. مكون معرفي (Cognitive)

يتألف من مجموع العمليات المعرفية،والقدرات العقلية، والوعي، والمهارات الضرورية، لأداء مهمات الكفاية، وتمثل الخلفية النظرية التي يحتاجها الشخص المعني لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهمات التي يطلبها عمله، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات مستنداً إلى المبادئ والمفاهيم، والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية (الرشايدة، 2006).

2. مكون انفعالي (Affective)

ويشير إلى استعدادات المعلم، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، ومعتقداته، وتغطي هذه الكفاية جوانب متعددة، مثل: حساسية المعلم، وثقته بنفسه، واتجاهه نحو مهنة التعليم (الغامدي، 1430هـ)

ويشمل هذا المكون جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية، والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهمات الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام، والثقة بالنفس، والأمانة، وتوخي الحرص، والدقة في التنفيذ، والتوظيف (الفتلاوي، 2004).

3. مكون أدائي (Performance)

يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال، والحركات، التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية، ولفظية، وغير لفظية بما فيها القراءة، والكلام، والمناقشات، والكتابة، والرسم، واستخدام الأجهزة، واستخدام وسائل تعليمية، والتخطيط للدرس، وتركيب الأجهزة وتشغيلها، وإعداد الأسئلة(الفتلاوي،2004).

4. مكوّن إنتاجي (Product)

وتشير إلى أثر كفايات المعلم المعرفية، والأدائية، والانفعالية في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم(الغامدي، 1430هـ)، ويشمل هذا المكون مجمل الاتجاهات، والقيم، والفضائل التي تتصل بالمهنة، ومهماتها، فالكفاية نظام متكامل، يهتمّ بكل مكونات الشخصية للفرد، وتيسر الكفاية عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات، والمشكلات التي يفرضها محيطه، ولا يمكن التغلب على هذه المشكلات إلا بتضافر مكونات الشخصية، وهي القادرة على منح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات (حلس وأبو شقير،2010).

أنواع الكفايات

تتنوع الكفاية وتختلف التصنيفات المرتبطة بها، وأرجع الشهريّ(2008) هذا الاختلاف إلى الأسباب التالية:

- اختلاف طبيعة الوظائف والأعمال ومتطلباتها.
- اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم في تصنيفها.
- اختلاف مصادر اشتقاق الكفاية.

وحددت الفتلاوي (2004) عدة أبعاد للكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم الفعّال كما يلي:

1. البعد الأخلاقي

يجب أن يتصف المعلم بالمرونة، والشجاعة، وأن يتمتع بروح النكتة، والبراعة العلمية في آن واحد، وأن يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، وأن يكون متحمساً للتدريس، وأن يتضح عليه الشعور بالثقة ويثق الطلبة به، وأن يشجع الاحترام المتبادل بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وأن يتخاطب مع الطلبة بأساليب تربوية، نفسية تزيد من دافعيتهم للتعلم، وأن يستغل وقت التدريس استغلالاً حسناً فيه مصلحة طلبته.

وذكر حلس، وأبو شقير(2010) أن هذه الكفاية تتعلق بشخصية المعلم، وأنسنة التعليم وتشمل:

النضج الانفعالي، والاتزان والثقة بالنفس، والتمتع بالصحة الجسمية، والنفسية السليمتين، والتحلي بالإدارة والصبر والتعامل مع الطلبة، والاستقلال بالرأي، والجرأة في التعبير عنه، واحترام آراء الطلبة، وزرع الثقة فيهم، والتعامل بعدل مع الطلبة جميعاً.

2. البعد الأكاديمي

ويضم الكفاية الأكاديمية المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار ومنها:

امتلاكه مهارات عملية التقصي، والاكتشاف العلمي، واستخدامه خطوات منهج البحث العلمي، في التقصي، والتدريس، وتوجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة، وإتقانه للحقائق، والمفاهيم، والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرّسه (الفتلاوي،2004).

3. البعد التربوي

ويتمثل هذا البعد في مجموعة القدرات المكتسبة التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويتكون من معارف ومهارات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، ويقوم المعلم بإثارتها، وتوظيفها في مجالات: المحتوى، والوسائل والأنشطة، وطرق التدريس، وإدارة الصف، والتقويم لتمكنه من تحقيق أهداف الموقف التعليمي، وتنقسم الكفاية في البعد التربوي إلى: الكفاية التخطيطية، والكفاية التنفيذية، والكفاية التقويمية (إبراهيم و بلعاوي، 2007)

وذكرت الفتلاوي (2004) أن هذا البعد يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات، وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم هذا البعد الكفاية الأدائية التالية: الكفاية السابقة للتدريس، وتحليل محتوى مادة الدرس، وتحليل خصائص الطالب، والتخطيط للتدريس، وصياغة أهداف التدريس، وتحديد طرق التدريس واستراتيجياته.

أساليب تحديد الكفايات:

يشيع بين الباحثين عدة أساليب لتحديد الكفايات، وتختلف هذه الأساليب من باحث لآخر باختلاف هدف كل دراسة وطبيعتها، ومن الأساليب التي شاع استخدامها كما ذكر جرادات وآخرون (2008) ما يلي:

1) النظرية التربوية

يسهم وجود نظرية للتعليم تنطلق من مبادئ، وأسس معينة في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم، فالاعتماد على النظرية التقليدية سيحدد من كفايات المعلم، كالاعتماد على نقل المعلومات من المعلم إلى الطلبة بطريقة تقليدية، أما الاعتماد على النظرية الحديثة في التعليم، التي تنطلق من مبدأ تهيئة مواقف التعليم المناسبة، فإن الكفايات المطلوبة من المعلم ستختلف، ومن هذا المنطلق تعد النظرية التربوية مصدراً أساساً لاشتقاق الكفايات (جرادات وآخرون، 2008).

2) تحليل مهمات التعليم

تعد مهمات المعلم من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات، وتتمثل في ملاحظة أداء المعلمين، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، وتتطلب تحليل نشاطات المعلم ومهماته العقلية والانفعالية والأدائية، وتحديد معيار يوضح درجة إتقانه لكل نشاط، وترجمة المعايير إلى أهداف تفصيلية (العمري،2010).

3) حاجات المتعلمين:

يمكن اعتبار حاجات المستفيدين مصدراً من مصادر اشتقاق الكفاية المطلوبة، فإذا أردنا أن نحدد كفايات المعلمين في مجتمع من المجتمعات فإننا ندرس حاجات الطلبة في ذلك المجتمع (حلواني،1423هـ).

4) الأبحاث والدراسات:

إن الأبحاث والدراسات التربوية تزودنا بمعلومات،وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير،أو صفات التعليم الجيد، وبالتالي تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمات، أو المشرفات التربويات؛لأنها تعطي صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي أساس هام، أو مصدر هام لاشتقاق الكفاية(حلواني،1423هـ).

وحدد الشهريّ(2008) عدداً من مصادر اشتقاق الكفايات أهمها:

- البحوث العلمية وما توفره من معارف ومعلومات، لها دور كبير في تحديد هذه الكفايات.
- تحليل الأدوار والمهمات، وصياغتها على شكل كفايات لها معايير محددة من خلالها نصدر أحكام معينة.
- تخمين الكفايات من قبل الخبراء والتربويين والمختصين في مجال الكفايات.

والمعلم الفعال يجب أن يلتزم بممارسة السلوك المهني، وبأخلاقيات مهنة التعليم، ومقوماتها ومتطلباتها، وعليه أن يتصف بالخصائص والمزايا المهنية التالية – كما ذكرها البيلاوي وآخرون(2008)–:

تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولطلبته والإبداع وسعة الحيلة، والحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة، واليقظة، والكفاية، والجدية في العمل، والأمانة والإخلاص، والحفز، والتعزيز، بمساندة تعلم الطلبة، والتفكير في ممارساته وتقويمها ذاتياً.

خصائص معلم التربية الخاصة

للمعلم تأثير في طلابه وفي العملية التعليمية، ويتوقف هذا التأثير على مدى ما يتمتع به من سمات وخصائص شخصية ومهنية، وعلى ما يمتلكه من كفايات فنية،وإدارية، وإشرافية، ويجب أن يتوافر في المعلم الحد الأدنى من الخصائص الشخصية،والمهنية، والإدارية،الخاصة بمهنة التدريس، وخاصة في أقسام التربية الخاصة؛ لأن العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى مهارات وكفايات مهنية،وإدارية معينة وهناك عدد من الخصائص والكفاية الواجب توافرها في معلم ذوي الاحتياجات الخاصة كما ذكرها محمد، (2010) ومنها:

أ- الخصائص الشخصية

- أن يكون حسن السلوك، والمظهر وذا شخصية قوية.
- أن يتمتع بالصحة النفسية، والتوافق الشخصي، والاجتماعي.
- القدرة على المبادأة وإقامة العلاقات المهنية مع الطلاب.
- القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية مع الزملاء، ومع إدارة المدرسة، والمشرف التربوي.

ب-الكفايات المهنية

- الالتزام بالتحضير اليومي، والتخطيط الجيد للدرس، والتنفيذ بأفضل الطرق، والأساليب التربوية.

- القدرة على استخدام استراتيجيات تدريس متطورة، ومناسبة لموضوع الدرس، ولخصائص وطبيعة الفئة المكلّف بالتدريس لها.
- القدرة على التعرّف على خصائص الطلبة الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية والاقتصادية، والتعامل معهم بتدرج؛ لتحقيق الأهداف التعليمية.
- القدرة على مناقشة مشكلات الطلبة الدراسية، والنفسية، والاجتماعية، مع المهنيين والمختصين، واقتراح الحلول المناسبة لها،وفق أسس تربوية وعلمية.
- القدرة على الاتصال مع أولياء أمور طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والحرص على مشاركتهم في كل ما يتعلق بأبنائهم سواءً فيما يتعلق بعملية التشخيص أو بإعداد الخطة التربوية الفردية.
- القدرة على القيام بعملية التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن اختصاصه.

ثالثاً: التّوحّد (Autism):

يُعدّ التّوحّد من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة وتعقيداً؛ لأنه يؤثر تأثيراً كبيراً على مظاهر نمو الطفل المختلفة، ويؤدي به للانسحاب والانغلاق في عالمه الخاص، ونتيجة لذلك فقد أولى الباحثون اهتماماً بدراسة خصائص ومشكلات هؤلاء الأفراد، خصوصاً أن تأثير هذه الخصائص يختلف باختلاف مراحل النمو والتطور، وفي الوقت الذي يجد هؤلاء أساليب علاجية فعالة ومبكرة، تكون المخرجات التعليمية المطلوبة أفضل(الخفش،2007).

وتتطلب الممارسات التربوية الفضلى وجوب تعليم، مبني على تفهم الخصائص والحاجات الفردية، مراعيةً بذلك إمكانية تعميم ما يتلقاه الفرد في مختلف الجوانب النمائية، ومن هذا

المنطلق فإن للمعلمين والآباء أهمية كبيرة في حياة الطفل التّوحّدي، ومن أجل تقديم حياة أفضل له فإنه من الضروري التعاون والعمل المهني فيما بينهم لجعل الأساليب العلاجية أكثر فعالية، إذ يمتلك الآباء أكبر مصدر للمعلومات عن حياة الطفل اليومية خارج البيئة الصفية، والمدرسية، وكذلك فإن المعلمين هم الأفضل في تحديد الاستراتيجيات، والفرص المتاحة داخل البيئة المدرسية، وبالتالي يسهم كل طرف في توفير رعاية، وتدريبِ أكثر انسجاماً مع حاجات هذه الفئة، وخصائصها ومشكلاتها التي أصبحت تشكل لدى بعض المهنيين مفاهيم مغلوطة من بين الذين لا يحيطون بهذا الاضطراب وخصائصه وأساليب علاجه (الزيات، 2009).

تعريف التّوحّد

التّوحّد مصطلح يرجع إلى أصل كلمة إغريقية (Autos) وتعني النفس أي (الذات)، وذكر عامر ،(2008) التّوحّد كإعاقة، وعرفه على إنه "ارتقاء غير طبيعي مختل يتضح قبل الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، ويتميز بفساد التفاعل الاجتماعي، والاتصال الشفوي، والنشاط التخيلي، والأنشطة الاجتماعية، مرتبطاً مع أنواع مرضية من السلوك، وبشكل خاص في تجنب الحملقة النمطية،والنشاط الزائد، والإصرار على الروتين والكثير من الحركات".

وعرف الإمام والجوالدة (2010) التّوحّد على أنه:إعاقة نمائية معقدة تستمر طوال العمر، وتظهر عادة خلال الأعوام الثلاثة الأولى من الحياة وتؤثر على الطريقة التي يتواصل من خلالها الشخص مع الناس.

وقد عرفه الزريقات على انه : اضطراب نمائي يؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي و التفاعل الاجتماعي و الأداء التربوي و تلاحظ اعراضه قبل سن الثالثة من العمر.

الزريقات (2004) ص 56 .

وعرفت الجمعية الوطنية للتوحد (NATIONAL AUTISTIC SOCIETY (NASالتّوحّد على أنه: إعاقة تؤثر على الطريقة التي يتواصل بها الطفل مع الناس من حوله، وعلى الرغم من إنه حالة تتميز بدرجات واسعة النطاق من الشدة،إلا أن جميع الذين يعانون من التّوحّد يتميزون بثالوث من الإعاقات في التفاعل، والاتصال الاجتماعي، والتخيّل(Blaxill.M,2004,).

أعراض التّوحّد

للتوحد صور متعددة، وتختلف من فرد لآخر، وأعراضه متباينة في شدتها، حيث تبدأ في الظهور بعد الميلاد، وبشكل تدريجي من 1 – 30 شهراً، فالتّوحّد اضطراب، أو إعاقة، يولد المرء بها، وتستمر معه مدى الحياة، وبغض النظر عن عمر الطفل التّوحّدي، فعادة ما يظهر الأطفال ذوو اضطراب التّوحّد أعراضاً مشتركة، ولكنها تتباين في شدتها، وحدتها، ومن هذه الأعراض كما ذكر عامر،(2008):

- العزلة الاجتماعية، والقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، والقصور في مهارات التواصل، ونمطية ومحدودية النشاطات والاهتمامات، والاضطرابات، والمشكلات السلوكية، والقصور في التكامل الحسي، وضعف الأداء الوظيفي والقدرات العقلية.

خصائص التّوحّد

يظهر التّوحّديون خصائص لغوية معينة ومنها كما ذكر الإمام، والجوالدة (2010):

- المصاداة (Echolalia): وتعني ترديد ما يقوله الآخرون "بشكل يشبه ترديد الببغاء للكلمات والعبارات "، ويكون هذا الترديد إما فورياً (ترديد فوري)، أو بعد مرور فترة زمنية (ترديد متأخر).

- عكس الضمائر(Pronoun Revesal): وتعني صعوبة في استخدام الضمائر مثل عدم التفرقة بين أنا / أنت، وغيرها من أسماء الإشارة مثل: هذا، هؤلاء، هنا، هناك.
- حرفية شديدة (Extreme Literalness): أي يكون فهم اللغة حرفياً، أي ما تعنيه الكلمة وليس ما يعنيه الشخص.
- طرح أسئلة متكررة(Repetitive Questioning): طرح نفس الأسئلة أكثر من مرة، ليس من أجل الحصول على المعلومات،بل للمحافظة على ردة فعل يمكن التنبؤ به.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

تناولت الباحثة الدراسات السابقة المتصلة بالدراسة، حيث قامت بعرضها في مجموعة واحدة بتناولها للرضا الوظيفي، والكفايات المهنية، والرضا الوظيفي والكفايات المهنية معاً، وذلك من خلال ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة روس، شانغ، ريلاس، وبونجوز (Russ, Ching, Rylance&Bongers, 2001) هدفت إلى معرفة أسباب ترك معلمي التربية الخاصة وظائفهم التعليمية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (139) طالباً وطالبة و(54) معلماً ومعلمة، حيث عرضت عليهم استبانة الدراسة، وتمّت مقابلتهم مقابلات شخصية، وقد توصلت الدراسة إلى أن السبب الرئيس وراء ترك وظائف التربية الخاصة لدى هؤلاء المعلمين،يتمثل في زيادة عبء الوظيفة، والمتمثل في زيادة عدد حالات الطلاب الذين يتعاملون معهم.

دراسة ستمبن، لوري، ولوب (Stempien, Lorie & Loeb, 2002) والتي هدفت إلى مقارنة الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة من معلمي مدارس مدينة ديترويت الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (116) معلماً ومعلمة، حيث استخدم الباحثون عن طريق تطوير مقياس الرضا الوظيفي الذي أعده بريفيلد – روثر(Brayfield – Rother, 1951)، وقد أظهرت الدراسة أن لدى معلمي التربية الخاصة عدم رضا بشكل أكبر من معلمي التعليم العام، وقد تمثلت أسباب عدم الرضا في الإحباط، والضغوط المهنية داخل الصف الدراسي وخارجه، وكان عدم الرضا شائعاً بشكل أكبر لدى معلمي التربية الخاصة الأصغر سناً والأقل خبرة.

دراسة هيندركس (Hendricks , 2008) التي طبقت على أطفال الأوتيزم في مدارس العاديين، بغية التعرّف على مستوى معرفتهم بالخصائص السلوكية المميزة لهؤلاء الأطفال، وكذلك مستوى وعيهم بالممارسات والمهام التربوية المفترض تنفيذها معهم، في مواقف التفاعل التعليمية المختلفة، وقد أفادت النتائج المنبثقة من تطبيق استبيان متعلق بالاتجاهات نحو دمج أطفال الأوتيزم أن نسبة كبيرة – من تلك العينة – قد عبرت عن اتجاهات سالبة نحو الدمج، وقد فسّر الباحث تلك النتائج في ضوء ما توصل إليه من معلومات، تفيد بقصور واضح وشديد لدى هؤلاء المعلمين، فيما يتعلق بمستوى معرفتهم لخصائص هذه الفئة، وانعدام معرفتهم بالاستراتيجيات الفردية(البرامج التربوية الفردية)، كما أنهم يعانون من ضعف في قدرتهم على تنفيذ التدخلات السلوكية التي تساعد على تحسين المهارات الاستقلالية، والاجتماعية لدى فئة أطفال الأوتيزم.

دراسة سيجل (Segell,2008)،هدفت إلى التعرّف على اتجاهات معلمي المدارس العامة، ومديريها نحو دمج أطفال الأوتيزم في مدارس العاديين، وقد أفادت نتائجها أن % 75 من إجمالي العينة –معلمين، ومدراء – قد أظهروا اتجاهات سالبة حيال الدمج، إذ أقروا بأن الدمج الكلي غير مناسب لأطفال الأوتيزم، وقد أعزوا ذلك الى قلة ما يتعرضون له من برامج تدريبية متعلقة بكيفية دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم العاديين وإلى ضعف تأهيلهم المهني، قبل البدء في مجال الخدمة في المدارس.

وفي دراسة بارك وسهيتيو (Park&Chitiyo, 2011) هدفت إلى التعرّف على اتجاهاتهم نحو دمج أطفال الأوتيزم في الفصول الشاملة، طبقت على 127 معلماً توصلت نتائجها إلى أن الاتجاهات المتعلقة بالدمج –خاصة تجاه أطفال الأوتيزم – تتأثر بمتغيرات النوع،والعمر الزمني، وخبرة التدريس، وكمية ورش العمل التدريبية، التي يتعرض لها المعلمون أثناء تطبيق برامج الدمج، إذ أكدت الدراسة على أن الإناث أكثر قدرة على تطبيق سياسات الدمج، مقارنة بالذكور وأن الإعداد الأكاديمي للمعلم يرتبط ارتباطاً دالاً باتجاهاته الايجابية نحو دمج أطفال الأوتيزم.

دراسة المطر (2004) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلمي التربية البدنية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ودرجة توافرها لديهم، كما هدفت أيضاً إلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفاية، ومدى توافرها مع كل من متغيرات الدراسة التي تضمنت الخبرة في التربية البدنية، والخبرة في التربية البدنية الخاصة، والمؤهل، وجهة الحصول على المؤهل، ومكان العمل، وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة مقرر في التربية البدنية الخاصة، والمشاركة في دورة تدريبية في التربية البدنية الخاصة، ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي من خلال قائمة تشمل (75) كفاية تضمنت ثمانية مجالات: العلوم البيولوجية، والعلوم النفسية، والاجتماعية، والتاريخ، والفلسفة، والقياس والتقويم، وإعداد وتنفيذ وإدارة المنهج، والتدريس، والتعليم المستمر، وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد شارك في الدراسة (160) معلم تربية بدنية خاصة، وقد بينت النتائج أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة عالية، إلا أن درجة توافرها كانت متوسطة، كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على تقدير المعلمين – لأهمية الكفايات المهنية ودرجة توافرها – كانت محدودة وغير دالة إحصائياً في غالبية المجالات.

دراسة عويدات (2006) والتي هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية،والاجتماعية، والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرّف على أثر متغير (الجنس، والمؤهل العلمي) للمعلم، وقد تكوّنت عينة الدراسة من جميع طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل التي تعنى بالطلبة الموهوبين، فكانت العينة جميع صفوف المدرسة التاسع، والعاشر، والأول الثانوي، والثاني الثانوي البالغ عددهم (286) طالباً وطالبة، و(30) معلماً ومعلمة، وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة ؛ لقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين. تكونت من ثلاثة أبعاد (البعد الاجتماعي، واحتوى على (15) فقرة، والبعد المهني، واحتوى على (34) فقرة، والبعد الشخصي واحتوى على (14) فقرة)، وللتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد تمّ التأكد من ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات (0.96) مما يجعلها صالحة للقياس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية، والتي ترى أن هناك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب على مقياس الخصائص الشخصية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة على مقياس الكفايات المهنية، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات على مقاييس الكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية، أيضاً هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات الطلبة على مقياس الكفايات المهنية حسب المرحلة الدراسية.

دراسة الخيري (2008) والتي هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسيين، كما هدفت للتحقق من وجود فروق بين المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز ترجع إلى (مكان العمل، سنوات الخبرة، الراتب)، كما هدفت إلى التحقق من وجود فروق في دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي منهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (98) مرشداً من المرشدين المدرسيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام (الحكومية) بمراحله الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) للبنين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي،ودرجات دافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي إلا في الأبعاد المثابرة، الخوف من الفشل، وقلق بدء العمل لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي.

دراسة العمران (2008) والتي هدفت إلى التعرّف على مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة في اختصاصات مراكز مصادر التعلم، وذلك من خلال تكليف المعلمين المتميزين في تخصصات مختلفة للعمل في مراكز مصادر التعلم، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع مراكز مصادر التعلم في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض للبنات، وعددها (39) مركزاً، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل أهمها إن معظم الاختصاصيات لا يحملن مؤهلاً في مجال المكتبات والمعلومات، وأنهن تلقين تدريباً في مجال العمل بعد تكليفهن وخصوصاً في مجال الحاسب الآلي، وأن معظم الاختصاصيات يملكن الكفاية المرتبطة بأساسيات تقنية التعليم،

وبمجال إدارة مراكز مصادر التعلم والخدمات المعلوماتية المقدمة فيه، بينما نصفهن – تقريباً– يمتلكن الكفاية المرتبطة بإنتاج التقنيات التعليمية، وباستخدام الأجهزة التعليمية، وحفظ التقنيات التعليمية وصيانتها، وبعلوم المكتبات والمعلومات، وبالوعي المعلوماتي، وبالبرامج التدريبية ذات الصلة بتقنيات التعليم، والقياس والتقويم، كما خلصت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمدة فصل دراسي واحد يغطي الكفايات المهنية اللازمة، وقد أوصى الباحث بإدراج بعض المواد الدراسية في خطة الدراسة بأقسام المكتبات والمعلومات أو تقنيات التعليم تتعلق ببناء المهارات اللازمة للعمل في مراكز مصادر التعلم، أو وضع مسار خاص بها ضمن خطتهم الدراسية في المرحلة الجامعية، أو الدراسات العليا، وإتاحة الفرص أمامهن لمواصلة تعليمهن المهني، والالتحاق ببرامج التعليم المستمر.

أما دراسة الخليفي (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي، والذكاء الوجداني لدى عينة البحث في ضوء بعض المتغيرات (السن، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، الدخل الشهريّ، نوع الوظيفة)، وقد تكونت عينة البحث من (307) من معلمات المدارس الحكومية الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1430/1429)، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين من إعداد عبد الجواد ومتولي (1993)، ومقياس الذكاء الوجداني بنسخته المعدلة من قبل البلوي (2010)، واستمارة البيانات الشخصية من إعداد الباحثة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والأساليب الإحصائية المتنوعة (معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شافيه واختبار LCD)،

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستويي (0.01) و(0.05) بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي، وأبعاده التالية (التقدير، واحترام الذات، الانتماء، التفاعل الاجتماعي) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وجميع أبعاده الفرعية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستويي (0.01) و(0.05) بين طبيعة العمل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية، ما عدا بعدي (التعاطف، والمعرفة الانفعالية)، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياَ عند مستويي (0.01) و(0.05) بين التفاعل الإداري والمهني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية ما عدا بعد التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي، بينما لم تجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأجور، والمكافآت وبين جميع أبعاد الذكاء الوجداني فيما عدا (بعد تنظيم الانفعالات) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني حيث وجد أن هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

دراسة نوجاني، وارجمندنيا، وافروز، ورجبي (Nojani, Arjmandnis, Afrooz, & Rajabi, 2012) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي، لدى المدرسين العاملين في نظم التعليم العامة، والخاصة، والموهوبين، حيث وجد الباحثون أن العدالة الاجتماعية التنظيمية تلعب دوراً هاماَ في العمليات التنظيمية والرضا الوظيفي، وتألفت العينة من (300)معلم ومعلمة في المدارس الخاصة،والتوجيه العادي، وقد اختيرت عن طريق أسلوب العينات العشوائية، وخضع المستجيبون لمقياس – من إعداد الباحثين – حول العدالة التنظيمية، واستبيان الرضا الوظيفي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية

بين العدالة التنظيمية،والرضا الوظيفي، لدى المدرسين العاملين في نظم التعليم العامة والخاصة والموهوبين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة عدة مواضيع، حيث اتفق معها، واختلف في ضوء الدراسات ذات العلاقة، فهذه الدراسة تسعى للتعرّف على الرضا الوظيفي كدراسة البلادي (2011) لكن تختلف معها في العينة المأخوذة، كما أنها تختلف مع دراسة الخليفي (2010) في تحديد العلاقة مع الذكاء الوجداني، ودراسة الخيري (2008) في دراسة العلاقة مع دافعية الإنجاز، ودراسة (Nojani, et.al 2012) التي تفحص العلاقة مع العدالة التنظيمية، بالإضافة إلى جانب تصميم قائمة بالكفاية الأساسية اللازمة لمعلمي اختصاصات مراكز مصادر التعلم كدراسة العمران (2008) وتحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلمي التربية البدنية الخاصة، والرياضيات، وقيادة التغيير، بالمملكة العربية السعودية ودرجة توافرها، كدراسة المطر (2004)، ومقارنة الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة من معلمي مدارس ديترويث الأمريكية كما ورد في دراسة (Stempien, et.al 2002)، كما أنها تفحص التعرّف على أسباب ترك الوظيفة كدراسة روس ورفاقه (Russ, et.al 2001)، وتتميز هذه الدراسة بأنها تقوم بدراسة متغيرى (الرضا الوظيفي والكفايات المهنية) والربط بينهما لدى معلمي أطفال التّوحّد في مراكز التربية الخاصة في عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تتفق مع الدراسات السابقة في المنهج لكنها تختلف معها بطبيعة العينة المأخوذة من المجتمع، بالإضافة إلى اختلاف أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف لكل من منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، إضافة إلى وصف لأداتي الدراسة،وصدقهما، وثباتهما، ويتضمن أيضاً وصفاَ لإجراءات الدراسة، ومتغيراتها، وكذلك التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملاءمته لمثل هذه الدراسة، وهذا ينسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي ومعلمات أطفال التّوحّد والبالغ عددهم (75) معلماً ومعلمة إذ تمّ أخذ (25) معلماً ومعلمة من المجتمع لإيجاد ثبات أدوات الدراسة، وبالتالي فإن مجتمع الدراسة المتبقي هو عينتها والبالغ (50) معلماً ومعلمة منهم (27) معلماً و(23) معلمة، الذين يعملون في مركزين في مدينة عمان وهما (الاستشاري للتوحد، وأكاديمية التدريب والتطوير للتربية الخاصة) وتمّ اختيارهما بالطريقة القصدية، والجداول التالية تبين خصائص توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات.

يوضح الجدول (1) خصائص توزيع أفراد الدراسة (المعلمين والمعلمات) تبعاً لمتغيري (الجنس والمركز)، حيث بلغ عدد الذكور (27) معلماً أي ما نسبته (54%)، منهم (15) معلماً في مركز دنيا بنسبة (30%) من أفراد الدراسة، و(12) معلماً في مركز عمان بنسبة (24%)

من أفراد الدراسة، وبلغ عدد الإناث (23) معلمة أي ما نسبته (46%) من أفراد الدراسة، منهم (14) معلمة في مركز دنيا بنسبة (28%) من أفراد الدراسة، و(9) معلمات في مركز عمان بنسبة (18%) من أفراد الدراسة.

خصائص توزيع أفراد الدراسة (المعلمين والمعلمات).

1. **حسب متغير الجنس:**

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة (المعلمين والمعلمات) تبعاً لمتغيري الجنس والمركز

المركز	الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
الاستشاري للتوحد	**ذكور**	15	%30
	إناث	14	%28
أكاديمية التدريب والتطوير للتربية الخاصة	**ذكور**	12	%24
	إناث	9	%18
	المجموع	50	%100

2 . متغير المستوى التعليمي:

يوضح الجدول أدناه خصائص أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)، حيث بلغ عدد الأفراد الذين تحصيلهم العلمي (دبلوم) (3) أي ما نسبته (6%) من أفراد الدراسة، وبلغ عدد الأفراد الذين تحصيلهم العلمي (بكالوريوس) (32) أي ما نسبته (64%) من أفراد الدراسة، وبلغ عدد الأفراد الذين تحصيلهم العلمي (ماجستير) (10) أي ما نسبته (20%) من أفراد الدراسة، وبلغ عدد الأفراد الذين تحصيلهم العلمي (دكتوراه) (5) أي ما نسبته (10%) من أفراد الدراسة.

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة (المعلمين والمعلمات) تبعاً لمتغير

(التحصيل العلمي)

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية %
دبلوم	3	%6
بكالوريوس	32	%64
ماجستير	10	%20
دكتوراه	5	%10
المجموع	50	%100

أدوات الدراسة:

اقتصرت أدوات الدراسة على استبانتين تقيسان مستوى الرضا الوظيفي، ومستوى الكفايات المهنية،لدى معلمي أطفال التّوحّد، حيث قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة وفق الاتي:

1- الاطلاع على الكتب المتعلقة بموضوع دراستها.

2- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الاستبانتين مثل دراسة عويدات (2006) ودراسة مطر (2004) ودراسة الخيري(2008).

3- قامت الباحثة بكتابة مجموعة من الفقرات متناولة محاور أداة الكفايات المهنية، واستبانة الرضا الوظيفي.

وصف الأدوات:

أ- تكونت استبانة الكفايات المهنية من (48) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة محاور بالإضافة للمتغيرات الديمغرافية، كما يلي:

1- المحور الأول: تكون من (12) فقرة تقيس الكفاية الانفعالية من خلال احتواء الفقرات على مواقف تدلل على الكفاية الانفعالية.

2- المحور الثاني: تكون من (12) فقرة تقيس الكفاية الأدائية من خلال احتواء الفقرات على مواقف تدلل على الكفاية الأدائية.

3- المحور الثالث: تكون من (12) فقرة تقيس الكفاية المعرفية من خلال احتواء الفقرات على مواقف تدلل على الكفاية المعرفية.

4- المحور الرابع: تكون من (12) فقرة تقيس الكفاية الإنتاجية من خلال احتواء الفقرات على مواقف تدلل على الكفاية الإنتاجية.

ب-استبانة الرضا الوظيفي تكونت من (19) فقرة، مواقف تدلل على الرضا الوظيفي من أجل تحقيق الهدف المطلوب.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي بحيث يختار المفحوص إجابة واحدة من خمسة بدائل للإجابة على الفقرة كما يلي:

دائماً: وتعني أن مضمون العبارة يعبّر عن درجة امتلاك المستجيب للكفاية بصورة تامة، وتعطى الدرجة (5).

غالباً: وتعني أن مضمون العبارة يعبّر عن درجة امتلاك المستجيب للكفاية في أغلب الأحيان، وتعطى الدرجة (4).

أحياناً: وتعني أن مضمون العبارة يعبّر عن درجة امتلاك المستجيب للكفاية في بعض الأحيان، وتعطى الدرجة (3).

نادراً: وتعني أن مضمون العبارة يعبّر عن درجة امتلاك المستجيب للكفاية ولكن بصورة نادرة، وتعطى الدرجة (2).

أبداً: وتعني أن مضمون العبارة لا يعبّر عن درجة امتلاك المستجيب للكفاية، وتعطى الدرجة (1).

كما تمّ تحديد ثلاث مستويات لمتوسطات استجابات أفراد الدراسة كما يلي:

متدنِ: 1.0 – 2.33

متوسط: 2.34 – 3.67

مرتفع: 3.68 – 5.0

صدق أداتي الدراسة:

للتأكد من صدق أداتي الدراسة تمّ استخدام صدق المحتوى، إذ قامت الباحثة بتطوير الأداتين، وعرضهما بصورتهما الأولية، على عدد من المحكمين والمختصين التربويين في الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة والبالغ عددهم (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص بموضوع الدراسة، من الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك، جامعة البلقاء التطبيقية)، بالإضافة لعدد من الأشخاص المختصين بالتربية الخاصة،والملتحقين بالعمل في مراكز لها علاقة بالتّوحّد، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات، ومحاورها، ودقتها، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، حيث وزعت الاستبانة والمكونة من (48) فقرة موزعة على الكفايات الأربعة، كل كفاية تحددت بـ (12) فقرة، بالإضافة إلى (19) فقرة تقيس الرضا الوظيفي، وبعد استرجاع جميع استبانات المحكمين، والأخذ بملاحظاتهم، وإضافاتهم، والتعديلات التي تتعلق بصياغة كل فقرة وبما يتناسب والمقياس على مستوى الفقرات، والمحاور، من حيث حذف بعض الفقرات، وإضافة أخرى، وتعديل بعضها من حيث اللغة، بالإضافة إلى نقل فقرات من محور لآخر، وإضافة فقرات أخرى بدل التي حذفت، حيث بقيت عدد فقرات الأداة في الصورة النهائية (48) فقرة تقيس الكفايات المهنية لكل كفاية (12) فقرة، بالإضافة إلى (19) فقرة تقيس الرضا الوظيفي، حيث لم يتمّ شطب أي فقرة من الفقرات التي تمّ عرضها على المحكمين، إنما تمّ إجراء تعديلات لغوية، وقد اعتمدت موافقة المحكمين على صدق الفقرات ومحاورها ومضمون كل فقرة من فقرات الأداتين على مستوى الأداة والمحور بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين مؤشراً على صدق الفقرة.

ثبات أداتي الدراسة:

للتأكد من ثبات أداتي الدراسة المتعلقة بالكفايات المهنية – في صيغتها النهائية–، قامت الباحثة باستخدام طريقة معادلة (كرونباخ ألفا) من خلال تطبيق ادوات الدراسة على عينة بلغ قوامها (25) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)(الاتساق الداخلي)

لمحاور أداة الدراسة المتعلقة بالكفايات المهنية والرضا الوظيفي

المجال	الكفاية	الاتساق الداخلي
الأول	الكفاية الانفعالية	0.62
الثاني	الكفاية الأدائية	0.54
الثالث	الكفاية المعرفية	0.54
الرابع	الكفاية الإنتاجية	0.66
الكلي	الكفايات المهنية	0.77
الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي	0.89

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات للمحاور تراوحت ما بين(0.54–0.66)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة. وحصلت استبانة الرضا الوظيفي على معامل ثبات (0.89) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية بعد تحكيمهما.

2- توجيه كتاب من عمادة الدراسات العليا من جامعة عمان العربية إلى المراكز المعنية بالدراسة.

3- اخذ إذن من المراكز المعنية بالتطبيق من قبل إداراتها.

4- توجيه كتاب رسمي من مدراء المراكز المعنية بالتطبيق إلى الموظفين في المراكز لتسهيل مهمة الباحثة.

5- القيام بتوزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات في مراكز التّوحّد وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013 / 2014.

6- جمع الاستبانات من أفراد العينة المشمولة بالدراسة ومن ثم ترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الثانوية التالية :

1- الجنس وله فئتان (ذكور، إناث).

2- المستوى التعليمي: وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).

3. الرضا الوظيفي.

4. الكفايات المهنية

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات واستخراج النتائج، قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتمّاعية (SPSS)، من خلال استخدام المعالجات الإحصائية التالية.

- للإجابة عن السؤالين الاول والثاني تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تمّ استخدام اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين. وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- للإجابة عن السؤال الخامس تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للتحقق من الثبات.

الفصـــل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها حسب ترتيبها :

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نصّه " ما مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد"؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية،والرتبة، وتقدير مستوى الكفايات المهنية،لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام ولكل مجال من مجالات الكفاية، كما يظهر في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام ولكل مجال من مجالاتها في أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الكفاية	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الكفاية
3	الكفاية المعرفية	3.20	0.58	1	متوسط
2	الكفاية الإنتاجية	3.11	0.53	2	متوسط
1	الكفاية الانفعالية	3.09	0.52	3	متوسط
4	الكفاية الأدائية	3.06	0.53	4	متوسط
	المجموع الكلي	3.12	0.50		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الكفايات المهنية الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.12)، والانحراف المعياري (0.50)، كما جاءت جميع الكفايات الفرعية بالمستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20 – 3.06)، وجاءت في المرتبة الأولى " الكفاية المعرفية "، بمتوسط حسابي مقداره (3.20)، وانحراف معياري مقداره (0.58)، وجاءت في المرتبة الثانية " الكفاية الإنتاجية "، بمتوسط حسابي مقداره (3.11)، وانحراف معياري مقداره (0.53)، وجاءت في المرتبة الثالثة " الكفاية الانفعالية "، بمتوسط حسابي مقداره (3.09)، وانحراف معياري مقداره (0.52)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة " الكفاية الأدائية "، بمتوسط حسابي مقداره (3.06)، وانحراف معياري مقداره (0.53).

أما بالنسبة لفقرات كل كفاية على حده، فكانت على النحو الآتي:

1- فقرات الكفاية المعرفية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية المعرفية الكلي ولكل من فقراتها لدى معلمي أطفال التّوحّد، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية المعرفية الكلي ولكل من فقراتها مرتبة تنازلياً لدى معلمي أطفال التّوحّد

رقم الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الكفاية
5	أدرك الفروق الفردية بين الطلبة التّوحّديين	3.04	0.83	11	متوسط

10	أعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالتّوحّديين	3.32	0.89	9	متوسط
3	أعرف المنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعمل في مجال التّوحّد	3.10	0.71	7	متوسط
4	أعرف احتياجات الطلبة التّوحّديين التدريسية	3.28	0.78	10	متوسط
1	أدرك أهداف وفلسفة التّوحّد	3.14	0.83	1	متوسط
6	أطلع على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة	3.20	0.86	8	متوسط
7	أشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول التّوحّديين	3.30	0.84	3	متوسط
8	أبحث عن الخبرات العملية والتعليمية لتطوير نفسي	3.22	0.68	6	متوسط
9	أعمل على استغلال مصادر البيئة في عملية التعليم	3.18	0.72	5	متوسط
2	أعرف ما هو التّوحّد وما هي خصائصه	3.22	0.84	2	متوسط
11	أحرص على نيل الدرجات العلمية لتطوير نفسي	3.24	0.74	4	متوسط
12	أتابع وأشارك في الندوات العلمية والبرامج المختلفة ذات العلاقة بالتّوحّديين	3.14	0.76	11	متوسط
	المجموع الكلي	**3.20**	**0.58**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الكفاية المعرفية الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.20)، والانحراف المعياري (0.58)، وجاءت جميع فقرات المجال بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.32- 3.00)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على " أدرك الفروق الفردية بين الطلبة التّوحّديين "، بمتوسط حسابي مقداره (3.32)، وانحراف معياري مقداره (0.89)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (10) التي تنص على " أعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالتّوحّديين "، بمتوسط حسابي مقداره (3.30)، وانحراف معياري مقداره (0.84)، وجاءت في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة الفقرة (11) التي تنص على " أدرك أهداف وفلسفة التّوحّد"، والفقرة (12) التي تنص على " أتابع وأشارك في الندوات العلمية والبرامج المختلفة ذات العلاقة بالتّوحّديين " بمتوسط حسابي مقداره (3.00)، وانحراف معياري مقداره (0.70) وبالمستوى المتوسط.

2- فقرات الكفاية الإنتاجية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية الإنتاجية لدى معلمي أطفال التّوحّد ولكل من فقراتها، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية الإنتاجية الكلي ولكل من فقراتها مرتبة تنازلياً لدى معلمي أطفال التّوحّد

رقم الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الكفاية
7	فهمي للطالب التّوحّدي يعزز من تقديري لذاتي	3.44	0.91	1	متوسط
4	تواصل وتفاعل الطلبة التّوحّديين مع بعضهم بعضاً، يزيد دافعيتي ودافعيتهم على الإنجاز.	3.20	0.70	2	متوسط
8	تعاملي مع الطالب التّوحّدي يعمل على ضبط انفعالاتي	3.16	0.65	3	متوسط
1	لدي القدرة على تغيير أفكار الطالب التّوحّدي	3.14	0.83	4	متوسط
9	أتعلم باستمّرار من مواقفي السابقة مع الطلاب التّوحّديين	3.14	0.67	4	متوسط
12	فهمي للطالب التّوحّدي يزيد من فهمي لذاتي	3.12	0.92	6	متوسط
3	تعاملي مع الطلبة التّوحّديين يزيد ثقتي بقدراتي على الإنجاز	3.08	0.80	7	متوسط
2	تواصلي الإيجابي مع الطالب التّوحّدي يزيد شعورنا بالثقة المتبادلة	3.06	0.74	8	متوسط
6	تعاملي المستمّر مع الطلاب التّوحّديين يجعلني استشرف مستقبلي وأخطط له.	3.06	0.65	8	متوسط

10	استخدم أساليب التقويم المختلفة لتقييم الطالب التّوحّدي.	3.00	0.70	10	متوسط
5	أفهم فلسفة المدرسة في مساعدة الأطفال التّوحّديين مما يزيد من قبولي للأطفال التّوحّديين	2.98	0.80	11	متوسط
11	خبرتي في التعامل مع الطالب التّوحّدي تجعلني استخدم أساليب تدريسية تساهم في زيادة دافعية المتعلم للتعلم	2.96	0.81	12	متوسط
	المجموع الكلي	**3.11**	**0.53**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الكفاية الإنتاجية الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.11)، والانحراف المعياري (0.53)، وجاءت جميع فقرات المجال بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.44-2.96)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على " فهمي للطالب التّوحّدي يعزز من تقديري لذاتي "، بمتوسط حسابي مقداره (3.44)، وانحراف معياري مقداره (0.91)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على " تواصل وتفاعل الطلبة التّوحّديين مع بعضهم البعض، يزيد دافعيتي ودافعيتهم على الإنجاز "، بمتوسط حسابي مقداره (3.20)، وانحراف معياري مقداره (0.70)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على " أفهم فلسفة المدرسة في مساعدة الأطفال التّوحّديين مما يزيد من قبولي للأطفال التّوحّديين "، بمتوسط حسابي مقداره (2.98)، وانحراف معياري مقداره (0.80)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على " خبرتي في التعامل مع الطالب التّوحّدي تجعلني استخدم أساليب

تدريسية تساهم في زيادة دافعية المتعلم للتعلم "، بمتوسط حسابي مقداره (2.96)، وانحراف معياري مقداره (0.81) وبالمستوى المتوسط.

3- فقرات الكفاية الانفعالية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفايات المهنية الانفعالية الكلي ولكل من فقراتها لدى معلمي أطفال التّوحّد، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية الانفعالية الكلي ولكل فقرة من فقراتها مرتبة تنازلياً لدى معلمي أطفال التّوحّد

رقم الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الكفاية
5	أقيم علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين	3.38	0.90	1	متوسط
1	أتقبل الطلبة التّوحّديين وأرغب في التعامل معهم	3.28	0.70	2	متوسط
7	أتحمل المسؤولية الكاملة اتجاه الطلبة التّوحّديين	3.16	0.65	3	متوسط
12	أثق بقدرتي على تغيير أفكار الطفل التّوحّدي	3.16	0.74	3	متوسط
6	أحافظ على أسرار الطلبة التّوحّديين	3.14	0.67	5	متوسط
11	يحتاج الطالب التّوحّدي إلى اهتمّام وعناية خاصة	3.10	0.91	6	متوسط
8	ألتزم بمسؤولياتي الأخلاقية في العمل	3.06	0.65	7	متوسط

9	من واجباتي مراعاة مشاعر الطلبة التّوحّديين	3.04	0.45	8	متوسط
3	أتعامل مع زملائي في العمل بكل مرونة	3.04	0.67	8	متوسط
10	أميل للتعامل مع الطالب التّوحّدي أكثر من غيره من الطلبة العاديين.	3.00	0.70	19	متوسط
4	أقيم علاقات طيبه مع الآخرين	2.88	0.77	11	متوسط
2	أتحمل تصرفات الطلبة التّوحّديين وأصبر عليهم	2.86	1.05	12	متوسط
	المجموع الكلي	**3.09**	**0.52**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الكفاية الانفعالية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.09)، والانحراف المعياري (1.05) وجاءت جميع فقرات المجال بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.38– 2.86)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على " أقيم علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين بمتوسط حسابي مقداره (3.38)، وانحراف معياري (0.90)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي تنص على " أتقبل الطلبة التّوحّديين، وأرغب في التعامل معهم "، بمتوسط حسابي مقداره (3.28)، وانحراف معياري مقداره (0.70)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4)، التي تنص على " أقيم علاقات طيبه مع الآخرين"، بمتوسط حسابي مقداره (2.88)، وانحراف معياري مقداره (0.77)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (9)، التي تنص على " أتحمل تصرفات الطلبة التّوحّديين وأصبر عليهم "، بمتوسط حسابي مقداره (2.86)، وانحراف معياري مقداره (1.05).

4- فقرات الكفاية الأدائية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية، والرتبة،ومستوى الكفاية الأدائية الكلي، ولكل فقرة من فقراتها مرتبة تنازلياً لدى معلمي أطفال التّوحّد، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الكفاية الأدائية الكلي ولكل فقرة من فقراتها لدى معلمي أطفال التّوحّد مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الكفاية
1	لدي القدرة على ضبط الصف	3.34	0.87	1	متوسط
4	لدي القدرة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة التّوحّديين واستخدامها بفاعلية	3.24	0.89	2	متوسط
3	استطيع قياس الأهداف السلوكية المصممة للطلبة التّوحّديين	3.18	0.80	3	متوسط
8	استطيع إرشاد الطلبة التّوحّديين وتوجيههم	3.18	0.87	3	متوسط
11	أتعاون مع أسر الطلبة التّوحّديين في كافة الأمور المشتركة مع المدرسة	3.14	0.76	5	متوسط
2	استطيع صياغة الأهداف السلوكية المناسبة للخطة الدراسية	3.12	0.77	6	متوسط
10	لدي القدرة على استخدام مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين	3.02	0.85	7	متوسط
9	لدي القدرة على تدريب الطلبة على المهارات الاستقلالية	2.98	0.71	8	متوسط

7	أقوم بتنفيذ خطة تعديل السلوك المصممة للطلبة	2.96	0.73	9	متوسط
12	أوّفر بيئة تعليمية وصفية مريحة للطلبة التّوحّديين	2.96	0.64	9	متوسط
6	لدي القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات.	2.84	0.62	11	متوسط
5	لدي القدرة على تخطيط التعليم الفردي للتوحديين	2.74	0.75	12	متوسط
	المجموع الكلي	**3.06**	**0.53**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الاستجابات على جميع فقرات الكفاية الأدائية لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.06)، والانحراف المعياري (0.53)، وجاءت جميع فقرات المجال بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.34– 2.74)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " لدي القدرة على ضبط الصف "، بمتوسط حسابي مقداره (3.34)، وانحراف معياري مقداره (0.87)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على " لدي القدرة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة التّوحّديين واستخدامها بفاعلية "، بمتوسط حسابي مقداره (3.24)، وانحراف معياري مقداره (0.89)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على " لدي القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات"، بمتوسط حسابي مقداره (2.84)، وانحراف معياري مقداره (0.62)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على " لدي القدرة على تخطيط التعليم الفردي للتوحديين "، بمتوسط حسابي مقداره (2.74)، وانحراف معياري مقداره (0.75).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصّه " ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد"؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة وتقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الرضا
14	أعتقد أن وظيفتي ليست أفضل من كثير من الوظائف التي يمكنني الحصول عليها	3.36	1.48	1	متوسط
15	أنا أحب قضاء وقتي في الوظيفة أكثر من قضائه في الاستجمام والترفيه	3.20	1.55	2	متوسط
12	أعتبر وظيفتي بمثابة هواية لي	3.20	1.39	3	متوسط
7	وظيفتي غير ممتعة	3.18	1.37	4	متوسط
5	أشعر بحماس ودافعية في عملي	3.18	1.51	5	متوسط
8	أشعر بأن كل يوم عمل لي لن ينتهي	3.02	1.48	6	متوسط
16	أشعر بالتعب الكبير نتيجة تعاملي مع هذه الفئة	3.00	1.39	7	متوسط
9	أشعر بالملل في وظيفتي	2.98	1.49	8	متوسط

11	أشعر بالرضا عندما أخرج الطلاب من عزلتهم	2.98	1.27	9	متوسط
19	أحب التعامل مع هذه الفئة نتيجة دافع أنساني فقط	2.86	1.44	10	متوسط
2	أنا نادم على التحاقي بهذه الوظيفة	2.58	1.31	11	متوسط
1	أحب عملي	2.56	1.34	12	متوسط
3	أشعر بالرضا عن وظيفتي	1.78	0.68	13	منخفض
13	استمتع في وظيفتي	1.76	0.69	14	منخفض
18	أشعر باحترام الآخرين لي نتيجة تعاملي مع هذه الفئة	1.70	0.68	15	منخفض
4	أجبر نفسي على الذهاب للعمل	1.68	0.77	16	منخفض
6	اعتقد أنني سعيد في عملي أكثر من معظم الناس	1.60	0.49	17	منخفض
10	أحب وظيفتي أكثر من غيري من المعلمين	1.58	0.50	18	منخفض
17	أرى أن غيري من المعلمين يشعر بالراحة أكثر مني	1.46	0.50	19	منخفض
	المجموع الكلي	**2.51**	**0.70**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.51)، والانحراف المعياري (0.70)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.36- 1.46)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (14) التي تنص على " اعتقد أن وظيفتي ليست أفضل من كثير من الوظائف التي يمكنني الحصول عليها "، بمتوسط حسابي مقداره (3.36)، وانحراف معياري مقداره (1.48) وبالمستوى المتوسط، وجاءت

الفقرات السبعة الأخيرة بمستوى منخفض، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (1.46 – 1.78)، وجاءت في المرتبة الأخيرة على المجال ككل وعلى الفقرات ذات التقدير المنخفض الفقرة (17) التي تنص على " أرى أن غيري من المعلمين يشعر بالراحة أكثر مني "، بمتوسط حسابي مقداره (1.46)، وانحراف معياري مقداره (0.50) وبمستوى منخفض.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصّه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ó=0.05) في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي) "؟

تمّت الاجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

للتعرف على ما إذا كانت الفروق في الرضا الوظيفي ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي، كما تمّ استخدام اختبار t–test للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي، واختبار t-test للفروق تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	27	2.59	0.57	48	0.818	0.417
	إناث	23	2.43	0.79			
المستوى التعليمي	بكالوريوس فما دون	35	2.54	0.70	48	0.361	0.719
	دراسات عليا	15	2.47	0.64			

يتضح من نتائج الجدول (10) أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغ (2.59) بانحراف معياري (0.57)، وأن المتوسط الحسابي للإناث بلغ (2.43) بانحراف معياري (0.79)، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير (الجنس)، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة اذ بلغت (0.818)، وبمستوى دلالة (0.417) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً.

كما يتضح من نتائج الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لحملة البكالوريوس فما دون قد بلغ (2.54) بانحراف معياري (0.70)، وأن المتوسط الحسابي لحملة الدراسات العليا بلغ (2.47) بانحراف معياري (0.64)، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.361)، وبمستوى دلالة (0.719) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصّه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ά=0.05) في الكفايات المهنية تعزى لمتغيري (الجنس، والمستوى التعليمي) "؟ تمّت الاجابة على كل متغير وعلى النحو التالي:

1- **متغير الجنس**

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الكلية والفرعية، كما تمّ استخدم اختبار" ت" لفحص الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (الجنس)، والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات المهنية الكلية والفرعية واختبار" ت" لفحص الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (الجنس)

الكفايات المهنية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاية الانفعالية	ذكور	27	3.17	0.52	48	1.110	0.272
	إناث	23	3.00	0.52			
الكفاية الأدائية	ذكور	27	3.23	0.57	48	1.788	0.080
	إناث	23	2.97	0.44			
الكفاية المعرفية	ذكور	27	3.33	0.64	48	1.735	0.089
	إناث	23	3.05	0.48			
الكفاية الإنتاجية	ذكور	27	3.09	0.57	48	0.490	0.627
	إناث	23	3.02	0.50			
الكلية	ذكور	27	3.20	0.53	48	1.388	0.171
	إناث	23	3.01	0.45			

يتضح من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير (الجنس)، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للكفايات المهنية، إذ بلغت (1.388)، وبمستوى دلالة (0.171) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية الفرعية تبعاً لمتغير (الجنس)، إذ كانت قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائياً.

2- متغير المستوى التعليمي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الكلية والفرعية، كما تمّ استخدام اختبار" ت" لفحص الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)، والجدول (12) يبين النتائج.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات المهنية الكلية والفرعية لكل كفاية واختبار" ت" لفحص الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)

الكفايات المهنية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاية الانفعالية	بكالوريوس فما دون	35	3.05	0.54	48	0.815	0.419
	دراسات عليا	15	3.18	0.48			
الكفاية الأدائية	بكالوريوس فما دون	35	3.06	0.50	48	1.025	0.311
	دراسات عليا	15	3.23	0.59			
الكفاية المعرفية	بكالوريوس فما دون	35	3.15	0.58	48	0.808	0.423
	دراسات عليا	15	3.30	0.58			

الكفاية الإنتاجية	بكالوريوس فما دون	35	3.06	0.52	48	0.024	0.981
	دراسات عليا	15	3.06	0.57			
الكفايات المهنية الكلية	بكالوريوس فما دون	35	3.08	0.50	48	0.708	0.482
	دراسات عليا	15	3.19	0.51			

يتضح من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 = α) في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للكفايات المهنية، اذ بلغت (0.708)، وبمستوى دلالة (0.482) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 = α) في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في كل كفاية من الكفايات الفرعية، إذ كانت قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائياً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصّه " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد "؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي وللكفايات المهنية الكلية، ولكل كفاية فرعية على حده، كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية الكلي،ولكل كفاية مهنية على حده، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدولان (13، 14) يوضحان ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي وللكفايات المهنية الكلي ولكل كفاية مهنية على حده

المجال	الرضا الوظيفي	الكفاية الانفعالية	الكفاية الأدائية	الكفاية المعرفية	الكفاية الإنتاجية	الكفايات الكلي
المتوسط الحسابي	**2.51**	**3.09**	**3.06**	**3.20**	**3.11**	**3.12**
الانحراف المعياري	**0.70**	**0.52**	**0.53**	**0.58**	**0.53**	**0.50**
عدد الأفراد	50	50	50	50	50	50

يلاحظ من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي بلغ (2.51) والانحراف المعياري (0.70)، كما بلغ المتوسط الحسابي للكفايات الانفعالية (3.09) والانحراف المعياري (0.52)، وبلغ المتوسط الحسابي للكفاية الأدائية (3.06) والانحراف المعياري (0.53)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي للكفاية المعرفية (3.20) بانحراف معياري (0.58)، كما بلغ المتوسط الحسابي للكفاية الإنتاجية (3.11) بانحراف معياري (0.53)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي الكلي للكفايات المهنية (3.12) بانحراف معياري (0.50).

الجدول (14)

معامل الارتباط بيرسون بين متوسط الرضا الوظيفي ومتوسطات الكفايات المهنية الكلي ولكل كفاية مهنية على حده

	المجال	الكفاية الانفعالية	الكفاية الإنتاجية	الكفاية المعرفية	الكفاية الأدائية	الكفاية الكلي
الرضا الوظيفي	معامل الارتباط	0.646**	0.613**	0.589**	0.632**	0.669**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدد الأفراد	50	50	50	50	50

**دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

*دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (14) وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$) بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية (الانفعالية، و الإنتاجية، و المعرفية، و الأدائية، والكلية)، إذ بلغت معاملات الارتباط (0.646، 0.613، 0.589، 0.669،0.632) على الترتيب، وبمستوى دلالة (0.000) أي أن هناك اثراً طردياً موجباً للكفايات المهنية (الانفعالية، و الإنتاجية، و المعرفية، و الأدائية، والكلية)، على الرضا الوظيفي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها في ضوء أسئلتها التي هدفت إلى استقصاء اثر الرضا الوظيفي، وعلاقته بالكفايات المهنية لمعلمي أطفال التّوحّد، هذا وقد اشتمّلت الدراسة على خمس أسئلة رئيسة، وفيما يأتي مناقشة تلك النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج في الجدول (4) أن مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد بشكل عام كان متوسطاً، وجاءت جميع الكفايات بالمستوى المتوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تحصيل الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد يحتاج إلى تفهم الخصائص والحاجات الفردية لأطفال التّوحّد، وقد يكون هذا الامر غير متوافر بدرجة عالية مما انعكس أثره على مستوى تلك الكفايات لدى المعلمين، وجاءت في المرتبة الأولى " الكفاية المعرفية "، وفي المرتبة الثانية " الكفاية الإنتاجية "، وفي المرتبة الثالثة " الكفاية الانفعالية "، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة " الكفاية الأدائية "، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية المكون المعرفي باعتباره منطلقاً وأساساً لباقي الكفايات، وبخاصة الكفاية الأدائية كما ذكر مرعي (2003)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة " الكفاية الأدائية " بالمستوى المتوسط.، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا المكون يعتمد بدرجة كبيرة على تواجد الكفايات السابقة حيث يشتمل السلوك الأدائي على ترجمة الكفايات السابقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات، ودراسة المطر (2004)،، ودراسة العتيبي (2010)، ودراسة مغربي (2009)، وتختلف نتيجة هذه الدارسة مع دراسة القرشي (2013)، و دراسة العمران (2008).

أما بالنسبة لفقرات كل كفاية على حده فكانت على النحو الآتي:

1- فقرات الكفاية المعرفية:

أشارت النتائج في الجدول (5) أن مستوى الاستجابات على جميع فقرات الكفاية المعرفية لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على " أدرك الفروق الفردية بين الطلبة التّوحّديين "، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (10) التي تنص على " أعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالتّوحّديين "، وجاءت في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة الفقرتان(11،12) اللتان تنصان على " أدرك أهداف وفلسفة التّوحّد"، و" أتابع وأشارك في الندوات العلمية والبرامج المختلفة ذات العلاقة بالتّوحّديين " وبالمستوى المتوسط.

2- فقرات الكفاية الإنتاجية:

أشارت النتائج في الجدول (6) أن مستوى الاستجابات على جميع فقرات الكفاية الإنتاجية كان متوسطاً، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على " فهمي للطالب التّوحّدي يعزز من تقديري لذاتي "، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على " تواصل وتفاعل الطلبة التّوحّديين مع بعضهم البعض، يزيد دافعيتي ودافعيتهم إلى الإنجاز "، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على " افهم فلسفة المدرسة في مساعدة الأطفال التّوحّديين مما يزيد من زيادة قبولي للأطفال التّوحّديين "، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على " خبرتي في التعامل مع الطالب التّوحّدي تجعلني استخدم أساليب تدريسية تساهم في زيادة دافعية المتعلم للتعلم "، وبالمستوى المتوسط.

3- فقرات الكفاية الانفعالية:

أشارت النتائج في الجدول (7) أن مستوى الاستجابات على جميع فقرات الكفاية الانفعالية كان متوسطاً، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على " أقيم علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين"، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي تنص على " أتقبل الطلبة التّوحّديين وأرغب في التعامل معهم "، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على " أقيم علاقات طيبه مع الآخرين"، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على " أتحمل تصرفات الطلبة التّوحّديين وأصبر عليهم "، وبالمستوى المتوسط.

4- فقرات الكفاية الأدائية:

أشارت النتائج في الجدول (8) أن مستوى الاستجابات على فقرات الكفاية المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " لدي القدرة على ضبط الصف "، وبالمستوى المتوسط، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على " لدي القدرة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة التّوحّديين واستخدامها بفاعلية "، وبالمستوى المتوسط، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على " لدي القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات"، وبالمستوى المتوسط، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على " لدي القدرة على تخطيط التعليم الفردي للتوحديين "، وبالمستوى المتوسط.

وتفسر هذه النتيجة على أن الكفاية المهارية (الأدائية) تعد إحدى الآليات الهامة للكفاية لدى معلمي أطفال التّوحّد وذلك؛لإنجاز أعمالهم بكفاءة عالية، وتتجه غالبيتهم نحو الرضا عن التعاون القائم بينهم، ثم يتجه تركيزهم إلى شعورهم بأهمية العمل الذي يقومون به في مراكزهم ورضاهم عن ذلك، ورضا غالبيتهم عن جهودهم التي يبذلونها في عملهم من خلال فرق عمل

فعالة لتحقيق الغاية المرجوة منها، وتحقيق مفهوم المسؤولية الجماعية، وتُعدّ الكفاية المهارية (الأدائية) مدخلا حديثاً ومتطوراً في إكساب العاملين الفاعلية من خلال الانتقال من رتابة النشاط إلى كفاءة وجودة المخرجات، وقد يعود ذلك إلى الكفاية المهارية التي تشير إلى آراء الفرد، واستعداداته،وميوله، واتجاهاته،وقيّمه، ومعتقداته،وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد، وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة،مما يعزز العلاقات الانسانية. بالإضافة إلى الكفاية الإنسانية والتي تشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى معلم أطفال التّوحّد لكونه قائداً قادراً على إحداث التفاعل المطلوب في حياة طفل التّوحّد من خلال إدماجه مع زملائه، وتحفيزه بالقدرة على التعلم والقيام بالألعاب الرياضية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على " ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد"؟

بينت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى معلمي أطفال التّوحّد كان متوسطاً متدنياً – إلى حدّ ما–، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (14) التي تنص على " أعتقد أن وظيفتي ليست أفضل من كثير من الوظائف التي يمكنني الحصول عليها"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن صعوبة هذه المهنة تقلل من درجة الرضا لدى المعلمين، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (15) التي تنص على " أنا أحب قضاء وقتي في الوظيفة أكثر من قضائه في الاستجمام والترفيه "، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الالتزام في العمل يعمل على زيادة درجة الرضا لدى المعلمين "، كما أن الفئة المستهدفة وهم الطلبة التّوحّديون تزيد من صعوبة تقبل المعلم، وشعوره بالرضا؛ لأن الطلبة التّوحّديين يحتاجون إلى طرق خاصة للتعامل معهم. يُضاف لذلك أن مستوى استجابات أفراد العينة على (7) فقرات من أصل (19) كان متدنياً، ومعظم هذه الفقرات متعلق بالجانب الانفعالي، واتجاهات المعلمين والمعلمات نحو عملهم وزملائهم،

وربما يُعزى ذلك إلى إحساسهم بعدم حصول تقدم ملموس لدى الأطفال التّوحّديين نتيجة جهودهم، مما يدفعهم للتعبير عن عدم الرضا عما يقومون به.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الصبحي (2012)، و دراسة العتيبي (2010)، فيما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة البلادي (2011)، ودراسة الخليفي (2010)، ودراسة الخيري (2008) التي أظهرت مستوى عالياً من الرضا، واختلفت مع دراسة ستمّبن, ولوري، ولوب (Stempien, et al , 2002)، ودراسة روس، شانغ، ريلاس، وبونج (Russ, et,al 2001) التي أظهرت مستوى من عدم الرضا.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ό=0.05) في الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي) "؟

أشارت النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن الظروف والمعطيات بالنسبة لأطفال التّوحّد متشابهة بين المعلمين الذكور والاناث فلا يوجد ما يميز الذكور عن الاناث، وبالتالي فلم تظهر فروق لصالح فئة على الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عويدات (2006).

كما أشارت النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، وقد يعزى ذلك الى أن المعلمين بغضّ النظر عن مستواهم العلمي (بكالوريوس أو ماجستير) يتمّتعون بمستويات متقاربة من الرضا الوظيفي كونهم هم من اختاروا العمل ومراعاة احتياجات الطلبة التّوحّديين

وتعليمهم من حيث الجانب الإنساني، كما انهم يتقاضون عائداً مقابل ما يقدمونه من مساعدة وتعليم وخدمات لهؤلاء الطلبة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبحي (2012)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلادي (2011). دراسة الخليفي (2010).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة (ό=0.05) فـي الكفايـات المهنيـة تعزى لمتغيـري (الجنس، المستوى التعليمي) "؟

وقد تمّت المناقشة لكل متغير على النحو التالي:

1- الجنس

أشارت النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في الدرجة الكلية لمستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير (الجنس)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير (الجنس) في كل كفاية من الكفايات، وقد يعزى ذلك إلى أنّ من واجبات المعلمين الذكور والإناث مراعاة مشاعر الطلبة التّوحّديين، والإلتزام بمسؤولياتيم الأخلاقية في العمل، والميل للتعامل مع الطالب التّوحّدي أكثر من غيره من الطلبة العاديين. وإقامة علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين، إذ أنّ الطالب التّوحّدي يحتاج إلى اهتمّام، وعناية خاصة، والمحافظة على أسرار الطلبة التّوحّديين، وتحمل المسؤولية الكاملة تجاههم، فلا يوجد فرق بين الذكور والإناث في التعامل مع الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عويدات (2006)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة الصبحي (2012).

2- المستوى التعليمي

أشارت النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في كل كفاية من الكفايات، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين - بغض النظر عن مستواهم العلمي- يمتلكون أنواع الكفايات المطلوبة؛ لأنهم يواجهون صوراً متعددة للتوحد، تختلف من فرد لآخر، وأعراضه متباينة في شدتها، فالتّوحّد اضطراب أو إعاقة يولد المرء بها، وتستمر معه مدى الحياة، وبغض النظر عن عمر الطفل التّوحّدي، فعادة ما يظهر الأطفال ذوو اضطراب التّوحّد أعراضاً مشتركة، ولكنها تتباين في شدتها، وحدتها، فالعزلة الاجتماعية والقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، والقصور في مهارات التواصل، ونمطية، ومحدودية النشاطات والاهتمّامات، والاضطرابات والمشكلات السلوكية، والقصور في التكامل الحسي، وضعف الأداء الوظيفي والقدرات العقلية هي واحدة عند اطفال التّوحّد.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي ينص على " ما علاقة الرضا الوظيفي والكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد "؟

أشارت النتائج في الجدول (14) وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$)، بين الرضا الوظيفي والكفايات المهنية (الانفعالية، والإنتاجية، والمعرفية، والأدائية، والكلية)، وكانت العلاقات - من حيث قوتها- كما تشير معاملات الارتباط مرتبة بدءاً من الكفايات المهنية الكلية، فالانفعالية، والأدائية، والإنتاجية، ثمّ المعرفية في المرتبة

الأخيرة مع أن متوسط استجاباتهم على البعد المعرفي كان الأعلى بين الكفايات الأخرى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين هم العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية، وأنهم ربما لا يعتقدون بكفاية ما يعرفونه في إحداث نتائج ملموسة على طلبتهم التّوحّديين، فالعناية، والرعاية والبحث عن الأسباب التي تعيق نشاطهم من أجل التخلص منها وتدعيم المواقف الإيجابية ، وتعزيزها وتوفير كافة الإمكانات المادية، والمعنوية التي تزيد هذا النشاط التعليمي تعمل على زيادة الرضا الوظيفي لديهم، مما ينعكس على أدائه ويفهم دور الاستعداد في التعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأنهم يدركون أهمية الأدوار المطلوبة منهم في تحسين عملية التعليم والتعلم، وبالتالي لا بد أن ترتبط هذه الأدوار والمهمات بتوفير العديد من المؤثرات والعوامل التي تساعد المعلمين في تحقيق أهدافهم والقيام بأدوارهم المختلفة بالمركز بجدية وفاعلية، وذلك حتى تزداد دافعية المعلمين نحو العمل وتزداد أيضاَ روحهم المعنوية التي تساعدهم علي تقبل عملهم والقيام به في جو نفسي اجتماعي مناسب، ورضا المعلمين يشعرهم بتوفر عنصر الأمن، والأمان،والروح المعنوية،والطمأنينة، وبالتالي تزيد دافعيتهم نحو تحسين الأداء.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة الخليفي (2010)، ودراسة نوجاني، وأرجمندنيا، وأفروز، ورجبي، مريم ((Nojani, Arjmandnis, Afrooz, &Rajabi, 2012)، ودراسة الخيري (2008)، دراسة الصبحي (2012)، ودراسة مغربي (2009)، ودراسة كو، وين هوا (Ko, 2012).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي الباحثة بما يلي:

1- ضرورة مراعاة مدراء مراكز التربية الخاصة للرضا الوظيفي للمعلمين الذين يدرسون أطفال التّوحّد لما ينعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية للمركز.

2- توفير المؤثرات والعوامل التي تساعد المعلمين في تحقيق أهدافهم، والقيام بأدوارهم المختلفة بالمراكز، وذلك حتى تزداد دافعية المعلمين نحو العمل وتزداد – أيضاَ- روحهم المعنوية التي تساعدهم علي تقبل عملهم والقيام به في جو نفسي اجتماعي مناسب.

3- اطلاع مدراء المراكز على مثل هذه الأبحاث وإظهار أهميتها في العمل الميداني الذي ينعكس إيجاباً على إنتاجية معلميهم،وزيادة دافعيتهم للعمل داخل المراكز، وبالتالي زيادة المخرجات التعليمية في المركز.

4- إجراء المزيد من الدراسات على الرضا الوظيفي لجميع معلمي التربية الخاصة وعدم الاكتفاء فقط بمعلمي أطفال التّوحّد.

المراجع:

المراجع العربية

- إبراهيم، معتز؛ وبلعاوي، برهان(2007). **فن التدريس وطرائقه العامة**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- أبو النصير، مدحت محمد (2005). **بناء وتدعيم الولاء المؤسسي لدى العاملين داخل المنظمة.**

- أحمد إبراهيم أحمد(2003). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين،** القاهرة: دار الفكر العربي.

- الإمام، محمد؛ والجوالدة، فؤاد(2010). **التّوحّد ونظرية العقل**، عمان: دار الثقافة.

- البتال، زيد محمد (2000). **الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته – أسبابه – علاجه (1)**، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

- البلادي، صالح بن مطير (2011). **الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- البيلاوي، حسن؛ و طعيمة، رشدي، وآخرون(2008). **الجودة الشاملة في التعليم**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- جرادات، عزت؛ عبيدات، ذوقان؛ أبو غزالة، هيفاء؛ عبد اللطيف، خيري (2008). **التدريس الفعال**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- الحصري، علي؛ والعنيزي، يوسف (2005). **طرق التدريس العامة**، عمان: مكتبة الفلاح.

- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد (2009). **الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين "دراسة مقارنة"**، بحث منشور في مجلة جامعة أم القرى، الكلية الجامعية – جامعة أم القرى.

- حلس، داوود؛ وأبو شقير، محمد (2010). **مهارات التدريس الفعال**، الجامعة الإسلامية: غزة.

- حلواني، وفاء. (1423هـ). **دراسة وصفية لتحديد الكفاية اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة المتوسطة في العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- الخضرا، بشير ومرة، أحمد وأحمد، أبو هنطش وحنان، ظاهر. (2010). **السلوك التنظيمي**، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

- الخفش، سهام. (2007). **الأطفال التّوحّديون: دليل إرشادي للوالدين والمعلمين،** عمان: دار يافا.

- الخلاقي، عاد؛ و دحمان، طارق؛ و سعيد، علي؛ و عبد الله، إنصاف.(2007). **كفايات معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، سلسلة دراسات وبحوث.

- الخيري، حسن بن حسين بن عطاس.(2008). **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- الرشايدة، محمد.(2006). **الكفاية التعليمية**، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الزهراني، سهام.(1433هـ). **الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي.(2009). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات)**، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ساسي، نور.(1998). **تكوين معلمين مهنيين**، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- السلوم، سعاد. (2005). **عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات**، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشايب، محمد، و زاهي، منصور.(2005). قراءة في مفهوم الكفاية التدريسية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتمّاعية**، ص 14-40، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- الشهريّ، عبد الله بن علي أبو عراد.(2002). **مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشهريّ، عوض.(2008). **واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الصبحي، دلال بنت محمد.(2012). **الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفايات المهنية لدى عينة من طلاب / طالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- الطويل،هاني عبد الرحمن.(2001). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**.عمان: دار وائل للنشر.

- العاجز، فؤاد؛ ونشوان، جميل. (2004). **عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة**،

site.iugaza.edu.ps/fajez/files/2010/02/Awamel

- العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد.(2004). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الخامس، الرياض، ص 1- 32.

- عبد الله، عثمان(2008).. **الرضا الوظيفي لدي الموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم** . اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

- العتيبي، صالحة بنت فليح.(2010). **الصفات الشخصية والكفايات المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- العجرمي، باسم(2011). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر- غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.

- العديلي، ناصر محمد.(1406هـ). **الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض** .رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، معهد الإدارة العامة.

- العساف، صالح بن حمد.(2010). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**(ط.1)، الرياض: دار الزهراء.

- العمران، حمد.(2008). مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة في اختصاصات مراكز مصادر التعلم، **دراسات المعلومات**، العدد الثاني، ص 47- 87

- العمري، محمد.(2010). **الكفاية اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- العنزي، عبيد بن نداء. (2002). **ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- عويدات، فادي محمد.(2006). **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الغامدي، آمنة.(1430 هـ). **فاعلية استمّارة التقويم المستمّر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الفتلاوي، سهيلة.(2003). **الكفاية التدريسية** (ط.1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفهداوي، فهمي خليفة.(2002م). دور إدارة العلاقات التنظيمية في تحديد، مستوى الرضا الوظيفي. **مؤتة للبحوث والدراسات**، مجلد18، العدد4، ص92.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي.(2003). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، عبد الصبور.(2010). **الإدارة والإشراف في التربية الخاصة** (ط.1)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق.(2003). **شرح الكفاية التعليمية**، عمان: دار الفرقان.
- المطر، عبد الحكيم جواد. (2004). الكفايات المهنية لمعلمي التربية البدنية الخاصة ومدى توافرها لديهم، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، العدد (4). المملكة العربية السعودية، ص 159- 199.
- منصور، مجيد مصطفى. (2010). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**2010 ، المجلد2 ، العدد1 ، ص795 -838.

- الهويش، سليمان يحيى.(1420هـ). **العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة حديد سابك**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ابراهيم عبد الله فرج الزريقات (2004). التوحد الخصائص و العلاج. دار النشر وائل للطباعة و النشر.

المراجع الأجنبية

- Blaxill.M(2004).What's going on? The question of time trends in autism,**Public Health Reports**. 119, 536- 551.

- Jones, R.; Sloane, L. (2009). Regional differences in job satisfaction.**applied Economics**, 41(8), ...

- Nestern (1994) Strategic Planning in school An Oxymoron?,**School Leadership & management**, 18(4), 462.

- Nojani, M. I, Arjmandnis, A. A, Afrooz, G. A, &Rajabi, M. (2012). The Study On Relationship Between Organizational Justice And Job Satisfaction In Teachers Working In General, Special And Gifted Education Systems, **Social and Behavioral Sciences**, 46, 2900 – 2905.

– Russ, S., Chinag, B., Rylance, B, J. (2001). Caselond In Special Education: An Integration Of Research Findings. **Council For Exceptional Children**. 67 (2), 161 – 172.

– Stempien, Lori, R., Loeb, Roger, C. (2002). Differences In Job Satisfaction Between General Education And Special Education Teacher Remedial & Special Education. 23(5) , 258 – 267.

- Tharringtom, Donnie, Everehe. (1995),Perceived Principal Leadership Behavior and Reported Teacher Job Satisfaction Leadership Behavior ,**DATA**,53/07 ,P.2198

- Hendricks, D. R. (2008). A descriptive study of special education teachers serving students with autism: Knowledge, practices employed, and training needs. ProQuest Information & Learning). Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 68 (11), 4664-4664.
- Park,M. and Chitiyo, M. (2011). An Examination of teacher attitudes towards children with Autism, Journal of Research in Special Educational Needs,11 (1), 70-78.
- Segall, M. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes. Unpublished master"s thesis, University of Georgia, Athens, USA..

الملاحق

ملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الاولية للكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد

حضرة الدكتور، الدكتورة .... المحترم، المحترمة

- **السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:** تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية؛ ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صُممت هذه الاستبانة.

ولما عرفناه من قدراتكم في تحكيم المقاييس التربوية والنفسية، وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه (فأرجو من سيادتكم التكرم بقراءة فقرات المقياس و بيان مدى انطباقها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله و ملائمتها لأفراد العينة وإن كانت لديكم ملاحظات أخرى يرجى إضافتها.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير والاحترام

الباحثة: دارين نورالدين محمد الحاج

الجزء الأول: معلومات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

الجزء الثاني: استبانة الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المطلوب
المجال الأول: الكفاية الانفعالية				
.1	أتقبل الطلبة التّوحّديين وأرغب في التعامل معهم			
.2	أتحمل تصرفات الطلبة التّوحّديين وأصبر عليهم			
.3	أتعامل مع زملائي في العمل بكل مرونة			
.4	أقيم علاقات طيبة مع الآخرين			
.5	أقيم علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين			
.6	أحافظ على أسرار الطلبة التّوحّديين			
.7	أتحمل المسؤولية الكاملة اتجاه الطلبة التّوحّديين			
.8	ألتزم بمسؤولياتي الأخلاقية في العمل			
.9	من واجباتي مراعاة مشاعر الطلبة التّوحّديين			
.10	أميل للتعامل مع الطالب التّوحّدي أكثر من غيره من الطلبة العاديين.			
.11	يحتاج الطالب التّوحّدي إلى اهتمّام وعناية خاصة			
.12	أثق بقدرتي على تغيير أفكار الطفل التّوحّدي			

المجال الثاني: الكفاية الأدائية				
1	**لدي القدرة على ضبط الصف**			
2	**استطيع صياغة الأهداف السلوكية المناسبة للخطة الدراسية**			
3	**استطيع قياس الأهداف السلوكية المصممة للطلبة التّوحّديين**			
4	**لدي القدرة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة التّوحّديين واستخدامها بفاعلية**			
5	**لدي القدرة على تخطيط التعليم الفردي للتوحديين**			
6	**لدي القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات.**			
7	**أقوم بتنفيذ خطة تعديل السلوك المصممة للطلبة**			
8	**استطيع إرشاد الطلبة التّوحّديين وتوجيههم**			
9	**لدي القدرة على تدريب الطلبة على المهارات الاستقلالية**			
10	**لدي القدرة على استخدام مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين**			
11	**أتعاون مع أسر الطلبة التّوحّديين في كافة الأمور المشتركة مع المدرسة**			
12	**أوّفر بيئة تعليمية وصفية مريحة للطلبة التّوحّديين**			
المجال الثالث: الكفاية المعرفية				
1	**أدرك أهداف وفلسفة التّوحّد**			
2	**أعرف ما هو التّوحّد وما هي خصائصه**			

3	**أعرف المنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعمل في مجال التّوحّد**			
4	**أعرف احتياجات الطلبة التّوحّديين التدريسية**			
5	**أدرك الفروق الفردية بين الطلبة التّوحّديين**			
6	**أطلع على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة**			
7	**أشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول التّوحّديين**			
8	**أبحث عن الخبرات العملية والتعليمية لتطوير نفسي**			
9	**أعمل على استغلال مصادر البيئة في عملية التعليم**			
10	**أعرف أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالتّوحّديين**			
11	**أحرص على نيل الدرجات العلمية لتطوير نفسي**			
12	**أتابع وأشارك في الندوات العلمية والبرامج المختلفة ذات العلاقة بالتّوحّديين**			
المجال الرابع: الكفاية الإنتاجية				
1	**لدي القدرة على تغيير أفكار الطالب التّوحّدي**			
2	**تواصلي الإيجابي مع الطالب التّوحّدي يزيد شعورنا بالثقة المتبادلة.**			
3	**تعاملي مع الطلبة التّوحّديين يزيد ثقتي بقدراتي على الإنجاز.**			
4	**تواصل وتفاعل الطلبة التّوحّديين مع بعضهم البعض، يزيد دافعيتي ودافعيتهم على الإنجاز.**			

5	**أفهم فلسفة المدرسة في مساعدة الأطفال التّوحّديين مما يزيد من زيادة قبولي للأطفال التّوحّديين**			
6	**تعاملي المستمّر مع الطلاب التّوحّديين يجعلني استشرف مستقبلي وأخطط له.**			
7	**فهمي للطالب التّوحّدي يعزز من تقديري لذاتي.**			
8	**تعاملي مع الطالب التّوحّدي يعمل على ضبط انفعالاتي.**			
9	**أتعلم باستمّرار من مواقفي السابقة مع الطلاب التّوحّديين.**			
10	**أستخدم أساليب التقويم المختلفة لتقييم الطالب التّوحّدي.**			
11	**خبرتي في التعامل مع الطالب التّوحّدي تجعلني استخدم أساليب تدريسية تساهم في زيادة دافعية المتعلم للتعلم.**			
12	**فهمي للطالب التّوحّدي يزيد من فهمي لذاتي.**			

الجزء الثالث: استبانة الرضا الوظيفي

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المطلوب
.1	أحب عملي			
.2	أنا نادم على التحاقي بهذه الوظيفة			
.3	أشعر بالرضا عن وظيفتي			
.4	أجبر نفسي على الذهاب للعمل			
.5	أشعر بحماس ودافعية في عملي			
.6	اعتقد أنني سعيد في عملي أكثر من معظم الناس			
.7	وظيفتي غير ممتعة			
.8	أشعر بأن كل يوم عمل لي لن ينتهي			
.9	أشعر بالملل في وظيفتي			
.10	أحب وظيفتي أكثر من غيري من المعلمين			
.11	أشعر بالرضا عندما أخرج الطلاب من عزلتهم			
.12	اعتبر وظيفتي بمثابة هواية لي			
.13	استمتع في وظيفتي			

			اعتقد أن وظيفتي ليست أفضل من كثير من الوظائف التي يمكنني الحصول عليها	.14
			أنا أحب قضاء وقتي في الوظيفة أكثر من قضائه في الاستجمام والترفيه	.15
			أشعر بالتعب الكبير نتيجة تعاملي مع هذه الفئة	.16
			أرى أن غيري من المعلمين يشعر بالراحة أكثر مني	.17
			أشعر باحترام الآخرين لي نتيجة تعاملي مع هذه الفئة	.18
			أحب التعامل مع هذه الفئة نتيجة دافع إنساني فقط	.19

ملحق (2)

أسماء السادة محكمي استبانة الكفايات المهنية والرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الرتبة العلمية	مكان العمل
1	دينا شنيور البلوي	التربية الخاصة	دكتوراه –أستاذ مساعد	رئيس قسم الإرشاد – مديرية دير علا
2	جوزيف البوالصة	التربية الخاصة	دكتوراه –أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس – جامعة عمان الأهلية
3	حلا فريحات	التربية الخاصة	دكتوراه	معلمة في مدرسة فاطمة الزهراء– اربد
4	بتول العيسى	التربية الخاصة	دكتوراه	معلمة في مدرسة كعيبة الأساسية–جرش
5	أسماء عوض	التربية الخاصة	ماجستير	معلمة في مدرسة الخنساء الأساسية للبنات–اربد
6	زيد الشورة	التربية الخاصة	ماجستير	مركز الشفلح لذوي الاحتياجات الخاصة – قطر

7	إيمان محاسنه	التربية الخاصة	بكالوريوس	مشرفة تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا
8	رانيا شوكة	السمع والنطق	بكالوريوس	مشرفة تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا
9	ربى عبد الرحمن	السمع والنطق	بكالوريوس	مشرفة تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا
10	آيات جرادات	السمع والنطق	بكالوريوس	مشرفة تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا
11	مها أبو عواد	السمع والنطق	بكالوريوس	مشرفة تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا
12	أسامة البطاينة	السمع والنطق	بكالوريوس	مشرف تدريب – جامعة العلوم والتكنولوجيا

ملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية للكفايات المهنية والرضا الوظيفي لدى معلمي أطفال التّوحّد

حضرة الدكتور، الدكتورة .... المحترم، المحترمة

- **السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:** تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية؛ ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صُممت هذه الاستبانة المكونة من ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول: ويتكون من خمسة متغيرات تعكس الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- الجزء الثاني: يقيس الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد، ويتكون من(48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: الكفاية الانفعالية، والكفاية الأدائية، والكفاية المعرفية، والكفاية الإنتاجية، حيث يحوي كل مجال على 12 فقرة.
- الجزء الثالث: يقيس الرضا الوظيفي، ويتكون من 19 فقرة

ولما عرفناه من قدراتكم في تحكيم المقاييس التربوية، والنفسية، وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه (فأرجو من سيادتكم التكرم بقراءة فقرات المقياس و بيان مدى انطباقها؛ لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله و ملائمتها لأفراد العينة وإن كانت لديكم ملاحظات أخرى يرجى إضافتها.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير والاحترام

الباحثة: دارين نورالدين محمد الحاج

الجزء الأول: معلومات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي:

دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

الجزء الثاني: الكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التّوحّد

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: الكفاية الانفعالية						
1.	**أتقبل الطلبة التّوحّديين وأرغب في التعامل معهم**					
2.	**أتحمل تصرفات الطلبة التّوحّديين وأصبر عليهم**					
3.	**أتعامل مع زملائي في العمل بكل مرونة**					
4.	**أقيم علاقات طيبة مع زملاء العمل**					
5.	**أقيم علاقات طيبة مع أسر الطلبة التّوحّديين**					
6.	**أحافظ على أسرار الطلبة التّوحّديين**					
7.	**أتحمل المسؤولية الكاملة اتجاه الطلبة التّوحّديين**					
8.	**التزم بمسؤولياتي الاخلاقية اتجاه عملي**					
9.	**تعد مراعاة مشاعر الطلبة التّوحّديين من أهم أولوياتي**					
10.	**أفضل التعامل مع الطالب التّوحّدي أكثر من غيره**					
11.	**يحتاج الطالب التّوحّدي إلى اهتمّام وعناية خاصة**					
12.	**أثق بقدرتي على تغيير أفكار الطفل التّوحّدي**					
المجال الثاني: الكفاية الأدائية						
1	**لدي القدرة على ضبط الصف**					

2	استطيع صياغة الأهداف السلوكية المناسبة للخطة الدراسية					
3	استطيع قياس الأهداف السلوكية المصممة للطلبة التّوحّديين					
4	لدي القدرة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة التّوحّديين					
5	لدي القدرة على تخطيط التعليم الفردي للتوحديين					
6	لدي القدرة على استخدام أساليب تعديل وحل المشكلات.					
7	أنفذ خطة تعديل السلوك المصممة للطلبة التّوحّديين					
8	لدي القدرة على إرشاد الطلبة التّوحّديين وأوجههم بكفاءة					
9	لدي القدرة على تدريب الطلبة على المهارات الاستقلالية					
10	لدي القدرة على استخدام مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.					
11	أتعاون مع أسر الطلبة التّوحّديين في كافة الأمور المشتركة مع المدرسة					
12	أوّفر بيئة تعليمية مريحة للطلبة التّوحّديين					
المجال الثالث: الكفاية المعرفية						
1	أدرك أهداف وفلسفة التّوحّد					
2	أعرف ما هو التّوحّد وما هي خصائص التّوحّديين					
3	أعرف المنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعمل في مجال التّوحّد					
4	أعرف احتياجات الطلبة التّوحّديين التدريسية					
5	أدرك الفروق الفردية بين الطلبة التّوحّديين					

6	أطلع على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع التّوحّد					
7	أشارك بالفعاليات الثقافية والإعلامية حول التّوحّد					
8	أبحث عن الخبرات العملية والتعليمية لتطوير نفسي					
9	أعمل على استغلال مصادر البيئة في عملية التعليم					
10	لدي خبرة بطبيعة الاختبارات والمقاييس الخاصة بالتّوحّد					
11	أحرص على نيل الدرجات العلمية لتطوير نفسي					
12	أتابع وأشارك في الندوات العلمية والبرامج المختلفة ذات العلاقة بالتّوحّديين					
المجال الرابع: الكفاية الإنتاجية						
1	لدي القدرة على تعديل أفكار الطالب التّوحّدي					
2	تواصلي الإيجابي مع الطالب التّوحّدي يزيد من شعوري بالثقة المتبادلة.					
3	تعاملي مع الطلبة التّوحّديين يزيد ثقتي بقدراتي على الإنجاز.					
4	تواصل وتفاعل الطلبة التّوحّديين مع بعضهم بعضاً، يزيد دافعيتي ودافعيتهم على الإنجاز.					
5	أفهم فلسفة المدرسة في مساعدة الطلبة التّوحّديين مما يجعلني أتقبل الأطفال التّوحّديين					

6	**تعاملي المستمر مع الطلبة التّوحّديين يجعلني استشرف مستقبلي وأخطط له.**					
7	**فهمي للطلبة التّوحّديين يعزز من تقديري لذاتي.**					
8	**تعاملي مع الطالب التّوحّدي يعمل على ضبط انفعالاتي.**					
9	**أتعلم باستمرار من مواقفي السابقة مع الطلاب التّوحّديين.**					
10	**استخدم أساليب التقويم المختلفة لتقييم أداء الطالب التّوحّدي.**					
11	**خبرتي في التعامل مع الطالب التّوحّدي تجعلني استخدم أساليب تدريسية تساهم في زيادة دافعيته للتعلم.**					
12	**فهمي للطالب التّوحّدي يزيد من فهمي لذاتي.**					

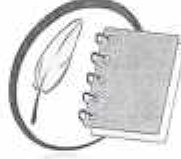
الجزء الثالث: الرضا الوظيفي

الرقم	الفقـرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	أحب عملي					
2.	أنا نادم على التحاقي بهذه الوظيفة					
3.	أشعر بالرضا عن وظيفتي					
4.	أجبر نفسي على الذهاب للعمل					
5.	أشعر بحماس ودافعية في عملي					
6.	لدي إحساس أني أكثر سعادة في عملي من معظم الناس					
7.	وظيفتي غير ممتعة					
8.	أشعر بأن كل يوم عمل لي لن ينتهي					
9.	أشعر بالملل في وظيفتي					
10.	أحب وظيفتي أكثر من غيري من المعلمين					
11.	أشعر بالرضا عندما أخرج الطلاب من عزلتهم					
12.	اعتبر وظيفتي بمثابة هواية لي					
13.	استمتع في وظيفتي					
14.	اعتقد أن وظيفتي أفضل من كثير من الوظائف التي يمكنني الحصول عليها					

.15	أحب قضاء وقتي في الوظيفة أكثر من قضائه في الاستجمام والترفيه					
.16	أشعر بالتعب الكبير نتيجة تعاملي مع هذه الفئة					
.17	أرى أن غيري من المعلمين يشعر بالراحة أكثر مني					
.18	أشعر باحترام الآخرين لي نتيجة تعاملي مع هذه الفئة					
.19	أحب التعامل مع هذه الفئة نتيجة دافع إنساني					

ملحق (4)

كتب تسهيل المهمة



أكاديمة التدريب والتطوير

<u>لمن يهمه الأمر</u>

تشهد أكاديمية التدريب والتطوير للتربية الخاصة بأن الطالبة دارين نور الدين محمد الحاج قد قامت بتطبيق الاستبانة الخاصة بدراستها وعنوانها **(الرضى الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد)** في الأكاديمية وذلك في تاريخ 2013/12/29 وقد تم إعطاؤها هذه الشهادة دون أدنى مسئولية على الأكاديمية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير الأكاديمية

د. محمد عدس

أكاديمية التدريب والتطوير

عمان – الجبيهة – تلفاكس 5532694 – موبايل - 0776104989



التاريخ :٢٠١٣/١٢/٢٥م

لمن يهمه الامر

تشهد ادارة المركز الاستشاري للتوحد بان الطالبة" دارين نور الدين محمد الحاج" قد قامت بتطبيق الاستبيانة الخاصة بدراستها " الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد" ، في المركز الاستشاري للتوحد.

وقد تم أعطائها هذه الشهادة دون أدنى مسؤولية على المركز.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير



المدير العام

أ.سامر الفريحات



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

السادة مديري مراكز التربية الخاصة في المنطقة الوسطى المحترمون
عمان : المملكة الأردنية الهاشمية

التاريخ:2013/11/11

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة دارين نور الدين محمد الحاج المسجلة في برنامج الماجستير تخصص(التربية الخاصة) بدراسة حول "الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفاية المهنية لدى معلمي أطفال التوحد".تتضمن إجراءات هذه الدراسة قيام الطالبة بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من معلمي التربية الخاصة ، وهذه الدراسة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور أسمها أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،،

عميد كلية العلوم التربوية والنفسية

أ.د.طلال الزعبي